

FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA
NÚCLEO DE SAÚDE
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA
PROGRAMA DE PÓS – GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA MESTRADO/MAPSI

EDUARDO SARMENTO DE REZENDE

**SUPORTE FAMILIAR E O DESENVOLVIMENTO
SOCIOCOGNITIVO DA CRIANÇA**

Porto Velho
2014

EDUARDO SARMENTO DE REZENDE

**SUPORTE FAMILIAR E O DESENVOLVIMENTO
SOCIOCOGNITIVO DA CRIANÇA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Psicologia - MAPSI, da Universidade Federal de Rondônia, como requisito final para obtenção do título de Mestre em Psicologia na Área - Saúde e Processos Psicossociais.

Orientador: Prof. Dr. Fábio Biasotto Feitosa

Porto Velho

2014

FICHA CATALOGRÁFICA
BIBLIOTECA PROF. ROBERTO DUARTE PIRES

R467s

Rezende, Eduardo Sarmiento de
Suporte familiar e o desenvolvimento sociocognitivo da criança / Eduardo
Sarmiento de Rezende. Porto Velho, Rondônia, 2014.
144 f. :il.

Orientador: Prof. Dr. Fábio Biasotto Feitosa

Dissertação (Mestrado em Psicologia) Fundação Universidade Federal
de Rondônia / UNIR.

1. Suporte familiar 2. Autoconceito 3. Habilidades sociais 4. Teoria social
cognitiva I. Feitosa, Fábio Biasotto II. Título

CDU: 159.922.2

Bibliotecária Responsável: Ozelina Saldanha CRB11/947

FOLHA DE APROVAÇÃO

“SUPORTE FAMILIAR E O DESENVOLVIMENTO SOCIOCOGNITIVO DA CRIANÇA”

EDUARDO SARMENTO DE REZENDE

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia – Mestrado / MAPSI – como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Psicologia pela Universidade Federal de Rondônia.

Linha de Pesquisa: Saúde e Processos Psicossociais

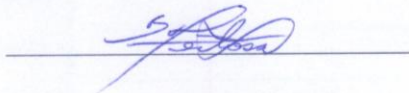
Orientador: Prof.Dr. Fábio Biasotto Feitosa

Data da Defesa: 15/05/2014

BANCA EXAMINADORA

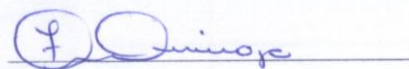
Presidente e Orientador: Prof. Dr. Fábio Biasotto Feitosa.
Programa de Pós-Graduação em Psicologia / MAPSI / UNIR

Assinatura:



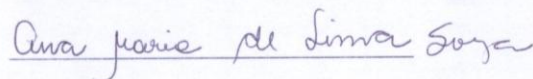
Prof. Dra. Fátima Aparecida de Souza Maia Queiroga
Departamento de Psicologia /DEPSI/UNIR

Assinatura:



Prof. Dra Ana Maria de Lima Souza
Programa de Pós-Graduação em Psicologia / MAPSI / UNIR

Assinatura:



Dissertação Aprovada em: 15/05/2014

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho a toda minha família e ao olhar reluzente das crianças que a cada nascer do sol traz consigo a esperança de um mundo melhor.

AGRADECIMENTOS

A Deus, à Virgem Maria e ao Mestre Gabriel por iluminar essa maravilhosa oportunidade e me fortalecer em mais uma conquista de minha vida.

Aos meus pais Celso Raposo de Rezende e Selma Angelim Sarmiento por me ensinarem principalmente através da prática os maiores exemplos de amor e compreensão aos filhos.

À minha amada esposa Joselina Alves Cabral de Rezende por todo companheirismo, incentivo e amor.

A todos os meus queridos irmãos, na especialidade, Gustavo Sarmiento de Rezende e Rodrigo Sarmiento de Rezende por viverem e reviverem junto comigo inúmeros contos da vida.

A todos os meus amigos, em especial Luís Augusto de Freitas Guimarães por me apresentar a psicologia e compartilhar comigo grandes momentos da vida.

A meu orientador Dr Fábio Biasotto Feitosa pela amizade e muita dedicação ao longo dessa jornada.

A minha amiga Laila Regina Romano por toda contribuição ao longo da caminhada.

Ao MAPSI e a todos os professores da Universidade Federal de Rondônia, que contribuíram para o meu crescimento acadêmico e profissional.

A todas as crianças e pais pela fundamental participação e contribuição ofertada.

Aos diretores, equipe pedagógica e todos os agentes de educação que de alguma forma fazem parte do contexto escolar pela atenção e auxílio que me foi oferecido.

Aos colaboradores, Iagê, Dudu, Érica, Fagno, Tárique, Tereza, Érica, Arlisson e amigos pelo auxílio, em especial Jorge Amorim pela imprescindível contribuição.

Em memória a Oswaldo Barbosa dos Santos, Telma Cecília Angelim Sarmiento, Telmo Angelim Sarmiento, Vinicius de Alencar Moreira e a todos aqueles que passaram por mim e deixaram a imensa contribuição de me fazer enxergar a vida de uma forma melhor.

“seja a mudança que você deseja
ver no mundo”

Mahatma Gandhi

RESUMO

Desde o início da sua vida, o ser humano tem a família como sua principal fonte de existência e, ao longo de seu desenvolvimento, como a mais importante rede de acesso à aprendizagem para interação social. Isso nos leva a inferir que a qualidade do suporte familiar oferecida à criança poderá refletir sobre os seus aspectos comportamentais, afetivos e sociais. Sendo assim, o presente estudo buscou realizar um levantamento sobre esses principais aspectos e correlacioná-los entre si e com a percepção que a criança tem a respeito do suporte familiar que recebe. Desse modo, como objetivo geral, esta pesquisa buscou analisar as relações de reciprocidade entre as habilidades sociais dos pais com o autoconceito, a percepção de suporte familiar e as habilidades sociais dos filhos. Esta pesquisa obteve a colaboração de 325 participantes, sendo 141 crianças, 71 meninos (50,4%) e 70 meninas (49,6%), com idade entre 11 anos e 12 anos (média = 11,59, mediana = 12 e desvio padrão = 0,49), 130 mães e 54 pais. Para apreciar os dados e estabelecer relações entre as variáveis, foi utilizada a abordagem quantitativa com o delineamento do tipo levantamento. Como instrumentos para coleta de dados, utilizou-se a Escala de Autoconceito Infante-Juvenil (EAC-IJ), o Inventário de Habilidades Sociais (IHS – Del Prette), o Inventário de Percepção do Suporte Familiar (IPSF) e o Sistema multimídia de habilidades sociais de Crianças (SMHSC – Del Prette). Os dados foram tratados junto ao método de investigação correlacional. Os resultados do presente estudo indicaram que as habilidades sociais dos pais, com o autoconceito, a percepção de suporte familiar e as habilidades sociais dos filhos, apresentam-se reciprocamente correlacionadas, sendo que o principal resultado dessa relação foi encontrado entre a percepção que a criança tem do seu autoconceito e do suporte familiar que recebe. As habilidades sociais demonstraram ser fatores de influência na formação do autoconceito das crianças e de um adequado suporte familiar. Observou-se ainda que as habilidades sociais, o autoconceito e a percepção de suporte familiar participam de uma relação triádica e bidirecional, constituído de forma conjunta um suporte familiar essencial ao desenvolvimento sociocognitivo da criança. Estes resultados foram discutidos à luz da Teoria Social Cognitiva de Albert Bandura, sob a perspectiva do determinismo recíproco e da aprendizagem vicária.

Palavras-chave: Suporte familiar, Autoconceito, Habilidades sociais, Teoria social cognitiva

ABSTRACT

Since the beginning of life, the human being has the family as the main source of existence and, along development, as the most important learning access network for social interaction. This leads us to infer that the quality of family support offered to the child can reflect on its behavioral, affective and social aspects. Thus, this study sought to conduct a survey on these key aspects and correlate them with each other and with the perception which the child has on the received family support. Thus, the general aim of this study was to examine the reciprocal relationships between parents' social skills with self-concept, perception of family support and social skills of the children. This study had the collaboration of 325 participants, 141 children, 71 boys (50.4 %) and 70 girls (49.6 %), age ranging from 11 to 12-years-old (average = 11.59 , average = 12 and standard deviation = 0.49), 130 mothers and 54 fathers. To assess the data and establish relationships between variables, quantitative approach to the design of the survey type was used. As instruments for data collection, it was used the Juvenile Self Concept Scale (EAC- IJ), the Social Skills Inventory (IHS - Del Prette), the Perceived Family Support Inventory (IPSF) and Children Social Skills Multimedia System (SMHSC - Del Prette). The data were treated by the correlational research method. The results of this study indicated that the parents social skills, with the self-concept, perception of family support and social skills of the children present themselves reciprocally correlated, with the main result of this relationship being found between perception which the child has of its self-concept and received family support. Social skills have proven to be influential factors in the formation of children's self-concept and adequate family support. It was also observed that the social skills, self-concept and perception of family support participate in a triadic and bidirectional relation, building jointly an essential family support to the social cognitive development of the child. These results were discussed in light of Social Cognitive Theory from Albert Bandura, under the perspective of reciprocal determinism and vicarious learning.

Keywords: family support, self-concept, social skills, socio-cognitive theory

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Informações gerais em relação à quantidade de participantes	38
Tabela 2 - Distribuição de frequência dos Pais, por gênero	38
Tabela 3 - Distribuição de frequência dos pais, em relação à escola dos filhos.....	38
Tabela 4 - Distribuição dos pais em relação ao gênero e à escola dos filhos.....	39
Tabela 5 - Distribuição de frequência dos estudantes, por gênero	39
Tabela 6 - Classificação do número de alunos nas escolas	39
Tabela 7 - Distribuição dos alunos quanto ao sexo e a escola.....	40
Tabela 8 - Descrição da pontuação dos escolares nas Dimensões e na escala Total da EAC-II para Autoconceito.....	52
Tabela 9 - Descrição da pontuação dos escolares nas Dimensões e escala Total do SMHSC para Habilidades Sociais.....	55
Tabela 10 - Descrição da pontuação dos escolares nas Dimensões e na escala Total do SMHSC para Reações Não Habilidosas Passivas	57
Tabela 11 - Descrição da pontuação dos escolares nas Dimensões e escala Total do SMHSC para Reações Não Habilidosas Ativas	59
Tabela 12 - Descrição da pontuação dos escolares nas Dimensões e na escala Total do IPSF para Suporte Familiar	60
Tabela 13 - Descrição da pontuação dos pais nas Dimensões e na escala Total do IHS - Del Prette para Habilidades sociais	63
Tabela 14 - Correlações entre as habilidades sociais dos pais com o autoconceito, a percepção de suporte familiar e as habilidades sociais dos filhos pelas escalas totais.....	66
Tabela 15 - Correlações entre as dimensões do suporte familiar e as dimensões do autoconceito das crianças (n=141)	69
Tabela 16 - Correlações entre as dimensões do autoconceito e as dimensões de habilidades sociais das crianças.....	71
Tabela 17- Correlações entre as dimensões do autoconceito e as dimensões de habilidades sociais de mães e pais.....	73

Tabela 18 - Correlações entre as dimensões do suporte familiar e as dimensões de habilidades sociais das crianças.....75

Tabela 19 - Correlações entre as dimensões do suporte familiar e as dimensões de habilidades sociais de mães e pais.77

Tabela 20 - Correlação entre as habilidades sociais de mães e pais com as Reações Socialmente Habilidosas das crianças.79

SUMÁRIO

1 – INTRODUÇÃO.....	12
1.1– Justificativa.....	14
2 – TEORIA SOCIAL COGNITIVA DE ALBERT BANDURA	16
2.1– Determinismo recíproco	17
2.2 – Aprendizagem vicária.....	19
3 – O CONSTRUTO DO AUTOCONCEITO	22
3.1 - Interações sociais e a formação do autoconceito	24
3.2 - Autoconceito e habilidades sociais	25
3.3 - Autoconceito e habilidades sociais na adaptação escolar e social de crianças	27
3.4 - Habilidades sociais, suporte familiar e autoconceito da criança: Questões de pesquisa....	31
3.5 – Formulação dos desígnios de pesquisa.....	35
4 – A PESQUISA REALIZADA	36
4.1 – OBJETIVOS	36
4.2 - Objetivo geral.....	36
4.3 - Objetivos específicos	36
5 – ASPECTOS METODOLÓGICOS.....	37
5.1 - Participantes	37
5.2 - Instrumentos	40
5.2.1-Escala de Autoconceito Infanto-Juvenil – EAC-IJ	40
5.2.2 - Inventário de Habilidades Sociais – IHS.....	42
5.2.3 - Inventário de Percepção do Suporte Familiar – IPSF	44
5.2.4 - Sistema Multimídia de Habilidades Sociais de Crianças – SMHSC	46
5.3 - Procedimentos	48
5.4 - Cuidados éticos	50
5.5 - Forma de análise dos resultados.....	51
6 – RESULTADOS DA PESQUISA	52
6.1 – Resultados (I) – Descrição das variáveis.....	52
6.1.1 – Escala de Autoconceito Infanto-Juvenil – EAC – IJ (Sisto e Martinelli, 2004).....	52
6.1.2 – Habilidades Sociais – Sistema Multimídia de Habilidades Sociais de Crianças – SMHSC (Del Prette e Del Prette, 2005).	54
6.1.3 – Inventário de Percepção do Suporte Familiar – IPSF (Baptista, 2009).....	60
6.1.4 – Inventário de Habilidades Sociais – IHS (Del Prette e Del Prette, 2011)	62
6.2 – Resultados e discussão (II) – Correlação das variáveis.....	66
6.2.1 – Correlações entre Suporte Familiar, Autoconceito e Habilidades Sociais de Pais e Filhos.....	66
6.2.2 – Correlações entre Dimensões do Autoconceito e do Suporte Familiar	68
6.2.3 – Correlações entre Dimensões do Autoconceito e de Habilidades Sociais.....	70
6.2.4 – Correlações entre Dimensões da Percepção de Suporte Familiar e de Habilidades Sociais.....	74
6.2.5 – Correlações entre Dimensões de Habilidades Sociais de Pais e Filhos.....	78

7. DISCUSSÃO TEÓRICA.....	81
7.1. Correlações entre Suporte Familiar, Autoconceito e Habilidades Sociais de Pais e Filhos	81
7.2. Correlações entre Dimensões do Autoconceito e do Suporte Familiar	84
7.3. Correlações entre Dimensões do Autoconceito e de Habilidades Sociais.....	86
7.4. Correlações entre Dimensões da Percepção de Suporte Familiar e de Habilidades Sociais	89
7.5 - Correlações entre Dimensões de Habilidades Sociais de Pais e Filhos	93
7.6 Contribuições práticas para ciência e exercício da profissão	96
 8 – CONSIDERAÇÕES FINAIS	 98
 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	 100
 APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA CRIANÇA	 109
 APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – APÓS ESCLARECIMENTO	 110
 APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	 111
 APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – APÓS ESCLARECIMENTO	 112
 APÊNDICE C –TERMO DE AUTORIZAÇÃO DA ESCOLA – “A”	 113
 APÊNDICE D – TERMO DE AUTORIZAÇÃO DA ESCOLA – “B”	 114

1 – INTRODUÇÃO

Compreender o funcionamento do comportamento humano sempre esteve entre os principais temas de discussão em Psicologia. Em relação a este objeto de estudo já se desenvolveram, durante todo o processo de construção desta área do conhecimento, diversas abordagens teóricas que buscaram entre si elucidar algumas questões quanto a sua aquisição, modificação e até mesmo a sua extinção. Neste sentido, um dos principais fundamentos do comportamento está relacionado com a sua forma de aprendizagem.

A Teoria Social Cognitiva (TSC) de Albert Bandura é composta por diversos conceitos que formam uma ampla estrutura de abordagem a aspectos introspectivos, comportamentais e de aprendizagem. Essa teoria passou a se desenvolver a partir da contribuição que recebeu dos princípios teóricos da Aprendizagem Social de Neal Miller e John Dollard, 1941. Estes autores, ao discordarem das explicações fornecidas sobre o processo de aprendizagem, formularam a compreensão de que o comportamento poderia ser adquirido por meio do processo de “imitação”.

No entanto, essa forma de aprendizagem recebia inúmeros questionamentos, quanto a sua limitada estrutura teórica apresentada naquela época. Ao decorrer do desenvolvimento conceitual da teoria social cognitiva, a aprendizagem passou a ser compreendida por meio dos processos da “aprendizagem vicária”. Em linhas gerais, este modelo de aprendizagem refere-se à aquisição de novos comportamentos e/ou modificação de comportamentos já existentes, exercido por meio da observação. Tal modificação, além de ampliar os horizontes da aprendizagem social, trouxe maior credibilidade junto à comunidade científica. Entretanto, além de aprimorar as características da aprendizagem, Bandura promove, por meio da TSC, nova abordagem sobre o funcionamento do comportamento humano.

Por muito tempo, em psicologia, as principais concepções sobre o comportamento dividiam-se em duas grandes correntes teóricas, as quais buscavam enxergar o comportamento humano sendo provocado por meio de determinismos pessoais ou ambientais. Dessa forma, aqueles que fazem utilização da visão pessoal acreditam que o comportamento é originado por fatores internos como impulsos, traços e pulsões. Em sentido oposto a este, os pesquisadores da concepção ambiental acreditam que o comportamento é suscitado por estímulos externos, atribuindo ao ambiente toda causa comportamental, ou seja, algo que acontece no ambiente faz com que alguma ação seja provocada. Embora sejam compreensões opostas, ambas se referem ao comportamento por meio de uma visão unidirecional, a qual

prevê que o comportamento é sempre resultante de um estímulo, sendo este interno ou externo.

Por meio de uma formulação mais abrangente, a concepção interacionista busca compreender o comportamento como sendo resultante da relação entre os fatores pessoais e ambientais. Portanto, ainda que haja uma relação recíproca na concepção do comportamento, Albert Bandura chama a atenção para o fato de que, na visão interacionista, tal relação é parcialmente bidirecional, uma vez que o comportamento não participa ativamente dessa formulação, sendo apenas fruto da relação entre os mecanismos ambientais e pessoais.

De acordo com Bandura, o comportamento se origina por meio de uma interação entre os fatores pessoais, ambientais e comportamentais. Esta concepção é denominada de determinismo recíproco e destaca-se de outras por reconhecer o comportamento como um determinante ativo durante o processo de construção de uma ação comportamental. A principal característica do determinismo recíproco relaciona-se ao fato de estar armado sob uma estrutura denominada de reciprocidade triádica. Assim, tal formulação além de ser composta por fatores ambientais, pessoais e comportamentais, determina que cada um desses elementos deva possuir uma relação de bidirecionalidade com os outros.

A partir da compreensão de que os três determinantes estão reciprocamente conectados sobre a mesma estrutura de funcionamento, na qual, interagem simultaneamente em qualquer circunstância, entende-se que qualquer modificação estabelecida em um dos determinantes provocará algum tipo de reflexo nos outros dois componentes da relação triádica. Visualizar o comportamento humano diante da concepção do determinismo recíproco oferece a oportunidade de analisar, por outro ponto de vista, a relação que o homem possui com o seu ambiente. Além disso, ao adotar a estrutura triádica, amplia-se a possibilidade de conhecer a dinâmica de funcionamento entre outras variáveis, presentes no desenvolvimento sociocognitivo da criança.

Dessa forma, observamos que a TSC de Albert Bandura estabelece bases para o estudo do comportamento no contexto da interação social. Nesta teoria, a aprendizagem exerce um papel fundamental no processo de desenvolvimento social e cognitivo do ser humano. Dentre os diversos conceitos que elencam toda a teoria social cognitiva, o determinismo recíproco e a aprendizagem vicária formulam toda a base de investigação dessa pesquisa.

O presente trabalho possui como principal fundamento, analisar o desenvolvimento sociocognitivo da criança, por meio da influência entre o suporte familiar, o autoconceito e as habilidades sociais. O suporte familiar tem por característica básica o conjunto de atribuições proativas que a família oferece ao filho no sentido de seu desenvolvimento socioemocional.

Em linhas gerais, o construto do autoconceito se refere à autopercepção que cada pessoa tem de si mesma, em relação às diversas atividades e experiências que exerce. Quanto às habilidades sociais, relacionam-se a classes de comportamentos que a pessoa utiliza para atribuir maior qualidade a sua interação social.

A composição formada por essas três variáveis será analisada e correlacionada através da base conceitual do determinismo recíproco e da aprendizagem vicária, da teoria social cognitiva. Portanto, a relação triádica entre ambiente, pessoa e comportamento, do determinismo recíproco, será respectivamente formada pelo suporte familiar representando o ambiente, o autoconceito se referindo aos processos pessoais e, as habilidades sociais, o comportamento. Em relação à aprendizagem vicária, nesta pesquisa ela constituirá a base de análise entre as habilidades sociais dos pais e as habilidades sociais dos filhos, buscando verificar a possibilidade das habilidades sociais estarem relacionadas com os princípios vicários.

1.1– Justificativa

O estudo leva em consideração a necessidade de adquirir maior conhecimento sobre o desenvolvimento sociocognitivo da criança¹ e os principais fatores envolvidos com o seu processo de construção. Desse modo, como forma de investigar o desenvolvimento sociocognitivo da criança, de forma mais abrangente, buscamos verificar o seu funcionamento por meio das dimensões familiar, cognitiva e comportamental.

Assim, tivemos a intenção de analisar a forma de relação que a estrutura familiar da criança obtém com as suas características de percepções pessoais e com os seus aspectos do comportamento. Cada um desses fatores corresponde a um amplo campo de investigação, o que tornaria a correlação entre eles muito abrangente e superficial. Portanto, para tornar a pesquisa mais específica e consistente, inserimos o suporte familiar para representar o contexto familiar, o autoconceito da criança indicando os seus aspectos cognitivos e as habilidades sociais os fatores comportamentais.

O desenvolvimento sociocognitivo da criança já foi bastante explorado por diversos estudos. Da mesma forma, é possível afirmar que tanto o suporte familiar, o autoconceito e as habilidades sociais também já estiveram envolvidos em trabalhos que tratam a respeito do desenvolvimento social e cognitivo da criança. Embora tenha sido verificado que cada

¹ Na presente pesquisa, o conceito de criança está baseado sob o estatuto da criança e do adolescente (ECA, Lei Federal 8.069, Brasil, 1990) o qual considera criança todo ser humano com idade de até 12 (doze) anos incompletos. No entanto, este trabalho não desconsidera outras formulações a respeito do conceito de criança.

determinante exerce importante influência sobre o desenvolvimento da criança, tais construtos ainda não foram investigados simultaneamente em um único estudo envolvendo o desenvolvimento sociocognitivo da criança.

Outro aspecto que incentiva a realização dessa pesquisa se encontra diante da estrutura conceitual da teoria social cognitiva, pela qual, buscamos analisar e correlacionar os determinantes do desenvolvimento sociocognitivo da criança. Sobre o olhar dessa teoria, é considerada inédita a disposição de variáveis no presente trabalho, envolvendo o suporte familiar, o autoconceito e as habilidades sociais, com a função de representar a estrutura triádica formada por ambiente, pessoa e comportamento do determinismo recíproco. Deste modo, a possibilidade de verificar se tais determinantes se apresentam bem representados pelos princípios da teoria social cognitiva de Albert Bandura se iguala aos principais motivadores para a realização desta pesquisa.

Logo, considerando a importância que o suporte familiar, o autoconceito e as habilidades sociais exercem no desenvolvimento sociocognitivo da criança e, sobretudo, diante da escassez de estudos com esses determinantes pelo viés da teoria social cognitiva, importa questionar se: O suporte familiar, o autoconceito e as habilidades sociais participariam de uma relação de reciprocidade triádica, na construção do desenvolvimento sociocognitivo da criança? Quais seriam os principais influentes dessa relação?

A escolha de realizar esta complexa investigação com as crianças se justifica pela importância de adquirir, o quanto antes, informações a respeito do desenvolvimento infantil e de promover modelos alternativos de intervenção. Neste sentido, buscou-se ir ao encontro delas no ambiente escolar, por reconhecer neste o lugar ideal para a realização desta investigação e de futuras atividades entre escolares e a família.

Diante disso tudo, é esperado que os resultados do presente estudo auxiliem no desenvolvimento de programas sociais mais abrangentes e direcionados. Além disso, busca-se apresentar novas diretrizes para a atuação entre profissionais da área da psicologia, saúde e educação com abordagens que promovam o bem estar social por meio da aproximação entre a criança, a família e a escola.

2 – TEORIA SOCIAL COGNITIVA DE ALBERT BANDURA

A Teoria Social Cognitiva (TSC) é uma teoria psicológica indicada para aplicações sociais. Constituída por um conjunto de construtos teóricos que Albert Bandura formulou para oferecer melhor compreensão à complexa estrutura do comportamento humano, especifica os determinantes e os mecanismos pelos quais opera o comportamento humano (Bandura, 2008). Segundo Azzi e Polydoro (2006), a referida teoria apresenta um modelo explicativo para o funcionamento humano que se desenha numa relação de constante interação denominada determinismo recíproco. Nela o pensamento e a ação humana são considerados produtos de uma interrelação dinâmica existente entre as influências pessoais, comportamentais e ambientais. Esta concepção permite compreender a relação interpessoal de forma mais abrangente e integrada.

O campo de pesquisa da TSC recebeu importante contribuição inicial de Neal Miller e John Dollard, 1941. Estes pesquisadores desenvolveram uma teoria, com base na aprendizagem social e na imitação, a qual rejeitava as noções behavioristas de associacionismo em favor dos princípios de redução de impulsos (Pajares e Olaz, 2008). Duas décadas depois, Albert Bandura buscou aprimorar e ampliar as fronteiras da teoria da Aprendizagem Social (nome apresentado à primeira formulação da teoria social cognitiva). O pesquisador orientou sua produção intelectual a fim de esclarecer o papel da imitação no processo de aprendizagem e encontrar, por meio de experimentos, dados que assegurassem a eficácia de suas ideias sobre a imitação social, diante das demais teorias.

Através de importantes estudos, Bandura apresentou um novo olhar sobre os conceitos que se relacionavam ao papel da imitação social (Costa, 2008). No ano de 1963, Albert Bandura e Richard Walters proporcionaram nova direção à Teoria da Aprendizagem Social, com os hoje reconhecidos princípios da aprendizagem observacional e reforço vicário. Assim, os autores concentraram seus estudos no papel crítico que os modelos sociais desempenham no funcionamento humano (Pajares e Olaz, 2008).

Em continuidade ao processo de investigação e aplicação da teoria, Bandura encontrou ao longo de suas pesquisas os elementos essenciais que ofereceram subsídios para a publicação do livro “Social Foundation of Thought and Action: A Social Cognitive Theory”, Bandura (1986). Nessa obra, o autor promove uma visão do funcionamento humano, que prevê centralidade nos processos cognitivos, vicários, autorreguladores e autorreflexivos do comportamento. Tais modificações conceituais e nucleares forçaram Albert Bandura a mudar o rótulo, de teoria da aprendizagem, para social cognitiva (Pajares e Olaz, 2008).

Em meio às propriedades que compõem a Teoria Social Cognitiva, encontra-se a perspectiva da agência, a qual Bandura (2008) considera o princípio que fundamenta a teoria. Na perspectiva da agência, as pessoas criam sistemas sociais para organizar, guiar e regular as atividades humanas de autodesenvolvimento, adaptação e mudança. Além de planejadores e prognosticadores, os agentes são autorreguladores, pois adotam padrões pessoais monitorando e regulando seus atos por meio de influências autorreativas (Bandura, 2008). Nessa perspectiva, as pessoas não são apenas agentes da ação, elas são autoinvestigadoras do próprio funcionamento.

Conservando o que foi discorrido, compreendemos os mecanismos que edificam a TSC, como suporte para melhor elucidação às funções do self, o desenvolvimento cognitivo e social do ser humano. Se a perspectiva da agência busca conceber o homem como um ser mais autônomo, outros construtos possibilitam investigar o comportamento e o aprendizado por um aspecto mais dinâmico e associado. Deste modo, dentre os conceitos que elencam a TSC, dissertaremos sobre o determinismo recíproco e a aprendizagem vicária, os quais representam a mencionada teoria na presente pesquisa.

2.1– Determinismo recíproco

Segundo Bandura (2008), geralmente quando se fala em comportamento humano faz-se utilização de uma visão restrita em relação aos determinantes envolvidos. Outra observação feita pelo autor se refere à ocorrência de considerarem em grande medida que os determinantes atuam de forma unidirecional, ou seja, independentes. Tal concepção é abordada em teorias que aplicam os modelos ambiental ou pessoal. De acordo com Bandura (1986), os expoentes que estudam e teorizam a respeito do determinismo ambiental compreendem que o comportamento é controlado por influências situacionais. Esta visão nos leva a compreender o homem como um ser que depende de fatores externos para emitir qualquer reação.

No determinismo pessoal, toda a causa comportamental é atribuída ao ser humano e o ambiente se torna um fator irrelevante. Bandura (1986) relata que no determinismo pessoal as causas do comportamento são determinadas por forças motivadas dentro do indivíduo como instintos, impulsos e traços. Embora divergentes, os modelos apresentam a mesma função de caracterizar o comportamento como um elemento unidirecional, visto que, ora depende somente do ambiente, outrora só da pessoa.

Entretanto, a concepção interacionista busca apresentar o comportamento por meio de uma influência mútua entre os fatores ambiental e pessoal. Segundo Bandura (2008), nesta interação, pessoas e situações são consideradas causas interdependentes do comportamento, logo, o autor observa que, visto dessa forma, o comportamento se torna apenas um subproduto que resulta da interação entre homem e ambiente. Portanto, embora haja uma relação bidirecional entre esses dois fatores, é apenas parcial, pois não há participação do comportamento (Bandura, 1986).

Na TSC, através da concepção do determinismo recíproco, o comportamento humano é considerado um elemento atuante na relação com o meio e a pessoa. A concepção desenvolvida por esta teoria se apresenta por meio da reciprocidade triádica. De acordo com Bandura (1986), o termo recíproco se refere à ação mútua entre os fatores causais do comportamento. Por sua vez, “determinismo é utilizado para significar a produção de efeitos por alguns fatores, em vez do sentido doutrinário de que as ações são completamente determinadas por uma sequência prévia de causas que operam de forma independente do indivíduo” (BANDURA, 1986, p. 23-24).

Deste modo, no determinismo recíproco o comportamento, os fatores pessoais internos e as influências ambientais interagem de forma mútua (Bandura, 2008). Esta forma de compreender o comportamento se difere das outras três concepções que o observam, através de uma relação unidirecional, como na primeira e segunda concepção e parcialmente bidirecional, na terceira.

Cada concepção possui uma compreensão sobre a ação do comportamento, a observação deste e sobre uma possível forma de intervir diante de determinado contexto. Portanto, sob determinado olhar, um acontecimento terá sua causa originada nos aspectos pessoais e por outro, o mesmo evento terá sua causa indicada por fatores ambientais. Dessa forma, cada um fará uma intervenção buscando modificar ou atuar de forma direcionada, aos elementos que julgam como causadores. Para os que idealizam o comportamento, por um olhar interacionista, os acontecimentos ocorrem como fruto da interação entre a pessoa e o ambiente e buscam investir qualquer forma de intervenção sobre os resultados dessa relação.

Por sua vez, o determinismo recíproco é sustentado por uma concepção que se retroalimenta em todos os sentidos, ou seja, a relação é recíproca devido a cada fator se comunicar com o outro de forma bidirecional. Acredita-se que esta estrutura de observação permite desenvolver novas possibilidades de intervenções. De acordo com Serpa (2012), esta interação traz consigo uma hipótese de que qualquer modificação realizada em um dos três fatores tornar-se-á evidente algum reflexo nos outros dois fatores.

Na concepção do determinismo recíproco, Bandura (1986) classifica a prática de buscar a causa ambiental final de comportamento como um exercício improdutivo. No entanto, na emissão do comportamento, quaisquer dos fatores determinantes podem ou não apresentar maior intensidade sobre os outros. Segundo Bandura (2008), isso ocorre porque a influência relativa que esses três fatores exercem possui uma forma peculiar de agir em cada indivíduo e circunstância. Determinado comportamento pode ser motivado em maior intensidade por um dos três fatores influenciando de forma particular na realização de diferentes desempenhos em certos indivíduos. Portanto, a análise completa do determinismo recíproco se dá através do processo de investigação sobre a forma como os três conjuntos de fatores – cognitivos, comportamentais e ambientais – interatuam reciprocamente entre si. (Bandura, 2008).

Além de buscar compreender o comportamento de forma mais abrangente, por meio da qual existe a possibilidade de desenvolver intervenções mais condizentes com a necessidade da demanda social, a TSC considera tão importante quanto conhecer a forma pela qual um comportamento pode ser aprendido. Deste modo, ao tempo em que Bandura buscava um novo olhar para o comportamento humano, estudava novas formas de compreender a aprendizagem.

2.2 – Aprendizagem vicária

“Um dos modos fundamentais pelos quais novos tipos de comportamento são adquiridos e padrões existentes são modificados envolve modelação e processos vicários” (BANDURA, 1969, p. 69). Segundo o autor, esta concepção se formalizou diante aos estudos realizados dentro do quadro de referência da teoria da aprendizagem social². Nas lentes dessa teoria, os processos vicários, através da observação do comportamento social e de suas consequências, formam a base para todos os eventos de aprendizagem que resultam da experiência direta (Bandura, 1969).

Na presente literatura, os fenômenos vicários são representados por distintas denominações, tais como modelação, imitação, aprendizagem por observação, identificação, aprendizagem vicária, dentre outros termos³. De acordo com (Bandura, 1965a), o processo vicário se define pela aquisição de novos comportamentos e pela modificação de comportamentos já existentes, ao observar a conduta de outros e as consequências de suas

² Conforme era conhecida a Teoria Social Cognitiva

³ Nesta seção, os termos modelação, imitação, aprendizagem por observação e aprendizagem vicária serão utilizados de forma análoga ao processo vicário.

respostas, sem que haja participação do observador durante exposição ao modelo. Bandura e Walters (1963) concedem êxito à imitação, por seu relevante papel neste processo, pelo qual o observador desenvolve novas respostas e modifica outras, sem exercer por si mesmo nenhuma manifestação ou receber nenhum reforço direto.

De acordo com (Bandura e Walters, 1963; Bandura, 1969), a relação entre o modelo e o observador é marcada pela reação de três efeitos que se diferem entre si. Sendo eles, *modelador*, *inibitórios* ou *desinibitórios* e *provocador*. No efeito modelador, o observador pode adquirir novos tipos de respostas anteriormente não disponíveis em seu repertório. Esse efeito é consolidado no momento em que o modelo apresenta novas respostas ao observador e este as desempenha de forma idêntica (Bandura e Walters, 1963; Bandura, 1969). Quanto aos efeitos inibitórios e desinibitórios, ocorrem pelo fato de que as ações exercidas pelo modelo podem ter consequências positivas ou negativas, que por sua vez poderá fortalecer ou enfraquecer respostas inibitórias nos observadores (Bandura e Walters, 1963; Bandura, 1969). Por fim, o efeito de provocação visa suscitar a ocorrência de respostas de emulação previamente aprendidas. Difere-se da modelação por não haver aprendizado de nenhuma resposta nova, no entanto, pode refletir um processo de desinibição (Bandura e Walters, 1963; Bandura, 1969).

Nesta concepção, o processo de aprendizagem também é composto por características e funções que constituem os fenômenos vicários. Certos elementos intrínsecos a este processo são essenciais para a qualidade do aprendizado. Segundo Bandura (1969), pessoas sob condições essencialmente análogas de estimulação a determinado modelo apresentam níveis mais altos de aprendizado do que outras. Desse modo, a aquisição e/ou modificação do comportamento dependerá em grande parte do repertório de habilidades presente no desempenho do modelador para transmitir as informações e do nível de competência do observador para processá-las. (Bandura, 1969; Del Prette e Del Prette, 2001). Portanto, é fundamental que o modelo forneça estímulos que estejam ao alcance do nível de assimilação do observador, para evitar que a informação seja mal processada e o aprendizado fragmentado (Bandura, 1969).

Tais qualidades pertinentes ao modelo e observador formam a base para a realização das principais funções componentes, que influenciam de modo marcante a natureza e o grau da aprendizagem vicária. De acordo com Bandura (1969), na aprendizagem por observação, as principais funções são os processos de *atenção*, *retenção*, *reprodução motora* e *motivacionais e/ou de incentivo*. A sequência dos processos de aprendizagem inicia pela qualidade de atenção investida em determinada ação. Quanto maior for a atenção a

determinado estímulo, melhor será o processo de identificar, registrar e codificar as pistas mais relevantes (Bandura, 1969). Portanto, o melhor rendimento desta função está relacionado à eficiência do modelo em despertar maior atenção e à necessidade do observador em adquirir certo aprendizado. O processo de retenção tem a importante tarefa de memorizar o estímulo, assim, toda ação reproduzida tem seu desempenho relacionado à quantidade e qualidade do armazenamento realizado da informação.

A reprodução motora é o terceiro elemento de composição dos fenômenos da modelação. Destaca-se dos outros três processos por exigir do indivíduo habilidades corporais. Nesta função, o indivíduo colocará em prática o conteúdo previamente aprendido durante a exposição ao modelo, entretanto, quanto maior o grau de complexidade das habilidades motoras apresentadas ao observador, mais difícil será a sua reprodução (Bandura, 1969). A quarta função constituída pelos processos motivacionais e de incentivo é considerada a base de regulação dos processos de aprendizagem. À medida que o observador é incentivado a manter-se em alto nível de motivação, ele obterá melhores condições de atenção, retenção e reprodução dos estímulos correspondentes (Bandura, 1969).

Quando todos os mecanismos envolvidos na modelação são reproduzidos durante a relação entre modelo e observador, o processo de aprendizagem se torna mais eficiente e dinâmico. No entanto, existem outros componentes presentes no arcabouço desta teoria que podem trazer contribuições à aprendizagem. O autoconhecimento que o indivíduo possui sobre o nível de suas habilidades é uma das condições essenciais ao fornecimento de dados relevantes ao processo de aprendizagem. Pode-se inferir que, por intermédio da autoconsciência funcional, as pessoas refletem sobre a própria eficácia, integridade de seus pensamentos e atos, além do significado e alcance de suas buscas, fazendo ajustes quando necessários (Bandura, 1986; 2008). Destarte, sobre o olhar da TSC, a aprendizagem vicária estabelece relações com elementos ligados às funções do self. Além de ser essencial na aquisição e modificação do comportamento, esta forma de aprender se relaciona com o processo de formação das crenças.

De acordo com Bandura (1986), a autorreflexão é uma das habilidades mais distintas ao ser humano, sendo uma característica essencial da Teoria Social Cognitiva. Acredita-se que através deste fator é possível acessar dimensões cognitivas interligadas diretamente às funções do self, que é definido como “um conjunto de subfunções para a percepção, avaliação e regulação do comportamento” (BANDURA, 2008, p. 50). Dentre algumas dessas dimensões do self, cita-se o autoconceito, por meio do qual as pessoas autoavaliam-se de forma introspectiva. Assim, segundo Sisto e Martinelli (2004), de modo geral, o autoconceito tem

sido definido por diversos autores como o conhecimento que o indivíduo tem de si. O autoconceito é estabelecido na relação da pessoa com o meio, com implicações para a sua autorregulação comportamental em diferentes contextos vivenciais, conforme será apresentado adiante.

3 – O CONSTRUTO DO AUTOCONCEITO

Embora este construto faça referência a um tema de discussão bastante atualizado, a busca pelo autoconhecimento vem se mostrando ser ao longo da história como uma das indagações mais antigas e inerentes ao ser humano. Portanto, vale lembrar que as investigações sobre o autoconceito já receberam contribuições de diferentes áreas do conhecimento. Tal conceito passou a ter notoriedade diante da compreensão psicológica, a partir dos estudos do pesquisador Willian James, com a publicação de “*Principles of Psychology*”, em 1890. Neste estudo, o autor, dividiu o self em duas classes: *empírico* e *puro*. O primeiro é um “eu objeto”, composto por três fatores: material, social e espiritual. Quanto ao segundo, observa-se um “eu sujeito” que é considerado como o legítimo princípio da identidade da pessoa (James, 1890). Além de estar presente em todos os aspectos do ego, este elemento atua regulando-os.

Willian James considera que, em seu sentido mais amplo o “eu” de um homem correspondente à soma de tudo aquilo que ele pode chamar de seu, não restringindo somente ao seu corpo e as suas faculdades psíquicas. Em acordo com esta visão, no presente estudo, o autoconceito será fundamentado pelo caráter multidimensional, adotado inicialmente por James (1890) e Mead (1934). Esta posição considera que o construto se desenvolve em diferentes “eus”, assim é possível falar de um “eu” que corresponda a cada uma das diferentes experiências pessoais e sociais do indivíduo (Sisto e Martinelli, 2004). A seguir, discorreremos de forma breve sobre os três componentes do eu empírico que fornecem a base para as dimensões do autoconceito.

O eu material é composto por elementos materiais essenciais, presentes na vida de um ser humano como corpo, família e bens. Neste aspecto, Willian James pôs em destaque o corpo e a família como sendo os componentes mais importantes. De acordo com o autor, em cada um de nós, o corpo é considerado o interior do eu material. Este é o componente que acompanha o Homem por toda a vida e ao mesmo tempo em que mantém uma identidade, transforma-se a cada instante (Dentello e Silva, 2009). Esta dinâmica modela parte do autoconceito físico, na medida em que o indivíduo toma conhecimento a cada etapa desta

modificação. Em relação à família, esta representa ampla importância para o eu material, pois, segundo James (1890), ela simboliza uma parte da vida do indivíduo. Seu pai, sua mãe, esposa e filhos são os ossos de seus ossos e a carne de sua própria carne, portanto, quando morrem levam consigo uma parte do seu eu (James, 1890). Segundo o autor, esta relação é tão intensa que todo sentimento a um deles provocado reflete no sujeito como se este estivesse em seu lugar. Desta forma, é possível compreender que todo comportamento do indivíduo em relação aos seus familiares diz algo sobre ele mesmo.

Quanto ao *eu espiritual*, compreende-se como a parte íntima de um sujeito, por todo seu estado de consciência, suas faculdades ou disposições psíquicas (James, 1890), o que envolve um caráter mais cognitivo em cada indivíduo. De acordo com este autor:

Essas disposições psíquicas são a parte mais duradoura e íntima do eu, a que mais verdadeiramente parecemos ser. Sentimos a mais pura satisfação egoísta quando pensamos em nossas habilidades de argumentar e distinguir, em nossa sensibilidade e consciência moral, em nossa vontade indomável, do que quando nos preocupamos com qualquer uma de nossas outras propriedades. (James, 1890, p. 191).

E considera que, apenas quando tais disposições se alteram é que se pode pensar em um homem alienado a si, ou seja, fora de sua consciência.

Segundo James (1890), o eu espiritual pode ser considerado de formas distintas, assim, os aspectos da consciência podem ser vistos por um olhar abstrato ou concreto. No entanto, o autor alerta que ao considerar o eu espiritual como um processo reflexivo, devemos abandonar um ponto de vista exterior e sermos capazes de compreender a subjetividade, de pensar nós mesmos como seres pensadores.

Por sua vez, o *eu social* é um aspecto que em grande parte se faz referente ao comportamento do indivíduo, em meio a uma sociedade. Dessa forma, James (1890) afirma que o eu social de uma pessoa encontra-se presente no reconhecimento que a mesma obtém de seus semelhantes. Em relação a este componente, o pesquisador afirma que a quantidade de eus sociais que um ser humano possui está associada aos distintos grupos sociais dos quais faz parte. Assim, o autor faz um alerta em dizer que o pior castigo pelo qual uma pessoa poderia passar seria o de tornar-se um indivíduo perdido dentro de uma sociedade e viver despercebido por ela.

As contribuições que Willian James forneceu aos aspectos do eu é reconhecida na literatura como um dos principais alicerces aos estudos do autoconceito. A abordagem serviu de suporte para que se desenvolvessem outras teorias que abrangem este construto. Deste modo, segundo Paiva (2009), ainda que haja consenso em volta de sua definição geral, o

construto do autoconceito recebe distintas formas quanto à sua operacionalização. Estas discordâncias ocorrem, dentre outros fatores, quanto às formas de abordarem os seus aspectos evolutivos. Portanto, neste trabalho tomamos como base uma definição favorável aos preceitos teóricos de Willian James, que concebe o autoconceito como um “produto da interação entre a pessoa e seu meio ambiente, durante seu processo de construção social e ciclo de vida, acompanhado de uma avaliação de suas capacidades, realizações, experiências e representações” (SISTO E MARTINELLI, 2004, p. 8).

Desta forma, é possível compreender o senso de autoconceito como processo formado, inclusive, junto às relações interpessoais. Assim, a qualidade das relações interpessoais também influencia a formação do autoconceito da pessoa, na medida em que afeta o julgamento que faz de si mesma. De acordo com Cole e Cole (2004), o autoconceito é formado com base na qualidade das relações sociais que a pessoa vivencia com seus familiares, colegas e na percepção que a mesma possui sobre suas habilidades, quando comparadas no relacionamento interpessoal. Esta compreensão ilustra a importância da relação entre os fatores pessoais e a interação social para a formação do autoconceito.

3.1 - Interações sociais e a formação do autoconceito

De acordo com Machargo (apud, SANCHES e ESCRIBANO, 1991), a construção do autoconceito se define ao longo do desenvolvimento por receber influência especialmente das pessoas significativas do ambiente familiar, escolar e social. Nesta direção, Bandura (1986) se refere ao autoconceito como uma concepção composta pela própria pessoa, formada através de experiências diretas e avaliações adotadas de outras pessoas significativas.

Para Dessen e Polônia (2007), a família é a primeira mediadora entre o homem e a cultura, a qual “constitui a unidade dinâmica das relações de cunho afetivo, social e cognitivo que estão imersas nas condições materiais, históricas e culturais de um dado grupo social” (p. 22). Segundo as autoras, a família além de ser a primeira fonte da aprendizagem humana é modeladora das relações interpessoais e da construção individual e coletiva. A família pode ser vista como um sistema social responsável pela transmissão de valores, crenças, ideias e significados presentes nas sociedades (Kreppner, 2000). Assim, a família é mediadora dos processos da interação social e exerce forte influência na construção do conhecimento que a criança forma de si mesma, implicando na construção do seu autoconceito.

De acordo com Colaciti (2006), desde o nascimento o ser humano possui sentimentos quanto a si mesmo. Com o passar do tempo, tais sentimentos passam a ser determinados pelas

mensagens preliminares provenientes dos pais. Deste modo, embora comece a ser formado nos primórdios da vida, o autoconceito não é uma função inata do ser humano. Segundo esta autora, com o passar dos anos, o autoconceito amplia seu conteúdo. Portanto, a formação do autoconceito recebe grande influência do relacionamento interpessoal, vivenciado no ambiente familiar e, também, acadêmico. De acordo com (SANCHES E ESCRIBANO, 1999, p. 19), a criança:

Recebe sistematicamente a influência de seu professor e dos colegas de turma. Nos anos de escolaridade obrigatória, o professor aparece aos olhos dos alunos como uma pessoa especialmente significativa, revestida de um prestígio que lhe dá um notável poder de influência, que se reflete na formação do autoconceito, especialmente do autoconceito acadêmico. Os colegas por sua vez, condicionam, em grande medida, a estima que a criança desenvolve sobre si mesma. Sua aceitação ou rejeição, o valor que lhe é atribuído, incidem sobre a formação de sua auto-avaliação.

Dessa forma o contexto familiar apresenta-se como componente essencial na consolidação do autoconceito e também na repercussão das interações sociais da criança na escola. O autoconceito, formado inicialmente a partir das interações sociais na família, irá influenciar e ser influenciado pela qualidade das relações interpessoais da criança na escola, com colegas e professores. Assim, devido a essa reconhecida influência da qualidade das relações interpessoais na formação do autoconceito, importa incluir na discussão os estudos no campo das habilidades sociais, uma vez que elas são consideradas elementos necessários para conferir qualidade às relações interpessoais Del Prette e Del Prette, (1998; 2001; 2003); Murta, (2005); Bandeira et al, (2006); Carneiro et al, (2007).

3.2 - Autoconceito e habilidades sociais

O campo das Habilidades Sociais contribui para os estudos de aspectos globais do relacionamento interpessoal, buscando compreender o comportamento humano nas dimensões cognitiva, afetiva e social. O referido campo teórico e prático é composto por três conceitos que centralizam os estudos e as intervenções da área: habilidades sociais, desempenho social e competência social. De acordo com Del Prette & Del Prette (2001, p. 31).

O desempenho social refere-se à emissão de um comportamento ou sequência de comportamentos em uma situação social qualquer. Já o termo habilidades sociais refere-se à existência de diferentes classes de comportamentos sociais no repertório do indivíduo para lidar de maneira adequada com as demandas das situações interpessoais. A competência social tem sentido avaliativo que remete aos efeitos do desempenho social nas situações vividas pelo indivíduo.

Conforme os mesmos autores, esses conceitos encontram-se interligados a atividades desenvolvidas no cotidiano e originam-se de situações do convívio interpessoal exigidas em diversos ambientes como: escola, família, trabalho entre tantos.

Em geral é possível compreender esses três construtos como elementos essenciais à execução do comportamento. Entretanto, nem toda forma de interação social é marcada pela ocorrência daquilo que as habilidades sociais e a competência social representam. Assim, o que pode assegurar que uma habilidade social seja desempenhada de forma competente será a efetivação dos critérios avaliativos de competência social. Tais critérios correspondem a: “consecução dos objetivos da interação; manutenção ou melhora da auto-estima; manutenção e/ou melhora da qualidade da relação; maior equilíbrio de ganhos e perdas entre os parceiros da interação; respeito e ampliação dos direitos humanos básicos”. (DEL PRETTE & DEL PRETTE, 2008, p.34). Segundo os autores, em uma relação interpessoal, quanto maior for a quantidade destes critérios atendidos, maior será o nível de competência social do indivíduo.

Os critérios de competência social podem ser constantemente observados e avaliados em diversos lugares, por inúmeras pessoas ou até mesmo sociedades. No entanto, esta prática se torna significativa quando atribuída ao próprio indivíduo que emite o comportamento. Assim, uma das contribuições mais expressivas do campo das habilidades sociais aos estudos do comportamento humano pode ser representada pela possibilidade de obter autoconhecimento através do próprio desempenho. De acordo com Del Prette e Del Prette (2001), a capacidade de avaliar e monitorar o próprio desempenho são requisitos essenciais para obter conhecimento de si mesmo. De acordo com Del Prette e Del Prette (2008), para melhor alcance dessa habilidade conhecida por automonitoramento, faz-se essencial a presença de fatores como o controle da impulsividade, a observação do outro, a introspecção e a reflexão que, diga-se de passagem, estabelecem íntima relação com os princípios de aprendizagem vicária e de investigação aos aspectos do self, propostos por Albert Bandura (1963; 1969; 1986; 2008). Portanto, por meio do autoconhecimento as pessoas podem modificar e ajustar o próprio desempenho social atribuindo ao mesmo, mais qualidade.

Deste modo, outra propriedade considerada fundamental ao desempenho adequado de uma habilidade social se relaciona com o grau de percepção que o indivíduo tem de suas próprias expectativas e crenças, em relação à execução de um comportamento:

Pessoas com uma imagem predominantemente negativa da si mesmas, e consequentemente com baixa auto-estima, podem sentir-se deprimidas e evitar o contato social ou podem refletir essas cognições e sentimentos em seu desempenho, prejudicando a própria competência social (DEL PRETTE E DEL PRETTE, 1999, p. 84).

Portanto, conforme sinalizam estes autores, o autoconceito se configura como elemento de grande valor ao desempenho e à competência social de uma pessoa.

Nesse sentido, há estudos indicando associações entre as habilidades sociais e o autoconceito. Ter conhecimento sobre as próprias habilidades e competências parece ser indicador essencial na consolidação do autoconceito e na predição sobre novos desempenhos. Assim, um estudo realizado por Cia e Barham (2008), que buscou estabelecer relações entre autoconceito e o desempenho acadêmico de crianças escolares, entre 10 e 14 anos, indicou a boa qualidade das habilidades sociais das crianças como componente importante para maximizar o desenvolvimento socioemocional das mesmas. O estudo considerou, ainda, que tais habilidades podem servir aos pais como instrumentos essenciais para elevarem o autoconceito dos filhos e respectivamente o desempenho acadêmico dos mesmos.

De acordo com Del Prette e Del Prette (2001), quando a criança passa a frequentar outros ambientes, além do familiar, ampliam-se a quantidade e a diversidade de interlocutores e a possibilidade de interação social. No decorrer desta transição será exigido da criança um desempenho social cada vez mais elaborado, a fim de adequar-se às constantes transformações em suas relações interpessoais, nos diferentes cenários. A presença de habilidades sociais auxilia a criança a resolver as diferentes demandas interpessoais no lar e na escola, ao mesmo tempo em que confere qualidades positivas nessas relações interpessoais com pais, professores e colegas, podendo, portanto, interferir na formação do autoconceito. Em meio a esta evolução, os aspectos sociais ampliam-se de modo a estarem mais presentes e exercerem maior importância sobre os aspectos pessoais. Tanto o autoconceito quanto as habilidades sociais afetam o desempenho acadêmico da criança, implicando em sua adaptação escolar e social, o que justifica o investimento de estudos com essas variáveis, conforme será mostrado adiante.

3.3 - Autoconceito e habilidades sociais na adaptação escolar e social de crianças

De modo geral, os problemas de adaptação escolar apresentam-se associados a inúmeros fatores. Segundo Feitosa et al. (2011), a correlação que envolve os déficits de habilidades sociais, problemas de comportamento e dificuldades de aprendizagem, em diversos estudos, aponta que o ajustamento escolar de crianças se relaciona tanto a aspectos acadêmicos como interpessoais. Portanto, a adaptação do escolar não depende apenas de fatores relacionados ao ambiente acadêmico, mas também no que se refere aos componentes

socioemocionais e às relações interpessoais que, em geral, são formadas no contexto familiar e repercutidas nas interações sociais (Del Prette e Del Prette, 2001). Na literatura, uma série de estudos envolvendo as dificuldades de aprendizagem aponta fortes correlações com os comprometimentos socioemocionais, principalmente evidenciados por: autoconceito mais negativo, problemas de comportamento e repertório mais deficitário de habilidades sociais (Carneiro, Martinelli, e Sisto, 2003; Del Prette e Del Prette, 2011; Stevanato, Loureiro, Linhares e Marturano, 2003).

No estudo de Feitosa, Del Prette e Del Prette (2012), com oitenta crianças de ambos os sexos e idade média de oito anos, foi encontrado que as habilidades sociais explicaram 69% da variância no desempenho acadêmico dessas crianças. Os autores discutem os resultados defendendo as habilidades sociais como comportamentos instrumentais na construção de conhecimento. Segundo Cia e Barham (2009), as ocorrências de dificuldades interpessoais estão associadas a um repertório de habilidades sociais deficitário, principalmente em termos de empatia, expressão de sentimentos e resolução de problemas. As autoras relatam que a competência do indivíduo em relação a tais habilidades depende de fatores cognitivos e emocionais, dentre os quais está o autoconceito.

Além das habilidades sociais favorecerem o desempenho acadêmico, o autoconceito favorece a motivação para o aprendizado. Buscando analisar a relação entre autoconceito e motivação escolar, em 57 crianças no início de escolaridade, Simões e Mata (2012) realizaram um estudo, no qual, os resultados apontaram que crianças com melhor desempenho diferiram significativamente, das crianças com baixo desempenho, em apresentar elevados índices de autoconceito e motivação para aprender. Segundo as autoras, o estudo revelou que quanto mais positivas as autopercepções das crianças em relação ao domínio da competência e aceitação de pares, maior o nível de motivação.

O estudo realizado por Ferreira (2008) teve por objetivo conhecer o estado da arte da pesquisa empírica publicada no Brasil referente à relação entre autoconceito e desempenho escolar em crianças e adolescentes. O resultado apontou correlação positiva em todos os artigos analisados. Revisando 25 anos de literatura, Hamacheck (1995) encontrou acentuada reciprocidade entre autoconceito e desempenho escolar, em especial nos primeiros anos de aprendizagem. Em síntese a essas pesquisas, o autor propôs um inventário informal com indicadores positivos e negativos do autoconceito. No indicador “comportamento e experiências associadas com um autoconceito positivo e bom desempenho acadêmico”, encontraram-se associados os seguintes dados: tende a sentir-se confiante e positivo em relação aos seus talentos e habilidades; é popular com pares e faz amizades com facilidade; é

mais feliz e motivado para o desempenho em tarefas; é capaz de ser assertivo e se proteger em relacionamentos interpessoais; atribui sucesso às próprias habilidades.

Em um estudo, onde foi encontrada relação positiva entre autoconceito e desempenho acadêmico, Okano e Loureiro (2004) relatam sobre a ocorrência da maior popularidade das crianças com elevado autoconceito diante das outras. Ao final, as autoras chamam a atenção para a necessidade de se trabalhar, como princípios de ensino alternativo, o envolvimento entre a comunidade escolar e os membros da família dos alunos, além de favorecer o desenvolvimento das habilidades sociais e do autoconceito das crianças. Em outro estudo, Elias e Marturano (2004) referem a aquisição de habilidades sociais como promotoras de uma melhor interação e comunicação interpessoal, que possibilitam prevenir ou diminuir a ocorrência de comportamentos problemáticos ou antissociais.

Segundo esses estudos, além de estar positivamente relacionado a um desempenho acadêmico elevado, no ambiente escolar, o autoconceito associa-se também a presença de habilidades sociais, o que favorece um relacionamento social mais interativo. Por outro lado, dados da literatura também apontam que o autoconceito insatisfatório, de crianças e adolescentes, pode estar associado à probabilidade de ocorrência de problemas de comportamento (Pereira, Cia e Barham, 2008).

Um estudo realizado por Bandeira et al. (2006), com estudantes de 1ª a 4ª séries do ensino fundamental, buscou-se investigar a ocorrência de comportamentos problemáticos e suas relações com as habilidades sociais e dificuldades acadêmicas. Observou-se que a frequência de comportamentos problemáticos foi menor em crianças que apresentavam um nível mais adequado e elaborado de habilidades sociais e em crianças que apresentaram melhores índices de desempenho acadêmico. Segundo os autores, esses resultados reforçam os dados encontrados pela literatura, de crianças com dificuldades de aprendizagem apresentar mais comportamentos problemáticos e maior grau de inadaptação social, quando comparadas às crianças sem dificuldades de aprendizagem (D'ávila-Bacarji, Marturano e Elias, 2005; Del Prette e Del Prette, 2003; Medeiros et al, 2000; Parreira e Marturano, 1996).

Cia e Barham (2009), em uma ampla pesquisa que visou correlacionar os problemas de comportamento e o baixo desempenho acadêmico, constataram que ambos estão conjuntamente associados ao baixo repertório de habilidades sociais e autoconceito negativo. Segundo as autoras, foram encontradas correlações significativas entre desempenho acadêmico, autoconceito, problemas de comportamento e o repertório de habilidades sociais. De todo modo, o ambiente escolar possui considerável importância na vida de uma criança, pois, neste ambiente, além de passar grande parte de seu dia, a criança vivencia múltiplas

experiências de sucesso e fracasso (Del Prette e Del Prette, 2001). Assim, percebe-se como fundamental a presença de habilidades sociais em seu convívio familiar e escolar, mediando a interação social da criança e atuando como componente essencial na qualidade da formação do seu autoconceito, uma vez que parte desta construção é afetada pela qualidade da relação com o meio e com pessoas significativas.

Dessa forma, vê-se o autoconceito de um indivíduo reciprocamente influenciado por seu ambiente e seu comportamento, além de sua autorreflexão. Segundo Sanches e Escribano (1999), o autoconceito se relaciona com a forma de perceber os acontecimentos, os objetos e as outras pessoas do meio em que convive. Os autores afirmam que este construto incide consideravelmente no comportamento e nas vivências com outras pessoas. Esta observação vai ao encontro do que diz Albert Bandura, quando se refere ao comportamento como um determinante interativo entre a pessoa e as condições ambientais (Bandura, et al, 1974; 1986; 2008).

Além de estar correlacionado com o desempenho acadêmico e ajustamento social da criança, o autoconceito se relaciona, sobretudo, com melhor qualidade de vida e maior bem-estar psicoemocional (Brandão, 2011). O autoconceito positivo é considerado não só como antecedente de bem-estar, mas também como mediador das estruturas sociais que afetam a qualidade de vida do indivíduo (Rocha, 2007). Dessa forma, conclui-se que um autoconceito positivo, desenvolvido desde muito cedo, é essencial para a adaptação escolar e social da criança e para sua experiência de realização e bem-estar. Ao destacar a importância do autoconceito, considera-se este construto como uma função fundamental para a personalidade, tido como um componente essencial nos conceitos de motivação e saúde mental. (González et al, 1997; Nishikawa, Sundbom, Hägglof, 2010).

Diante do exposto, por meio da TSC, fica evidente a relação de reciprocidade do autoconceito da criança com as suas habilidades sociais, o seu desempenho escolar e o seu bem-estar. O autoconceito parece influir na motivação da criança para o engajamento na tarefa (Simões e Mata, 2012, Hamacheck, 19995, Muijs, 1997), assim como as habilidades sociais parecem ser instrumentais na construção do conhecimento acadêmico (Feitosa, Del Prette & Del Prette, 2012) e na promoção da sua qualidade de vida (Del Prette & Del Prette, 2008). Assim, a relação de reciprocidade entre o autoconceito e as habilidades sociais da criança, somada à influência que exerce no seu desempenho acadêmico, na sua adaptação social e bem-estar, justifica a importância e a necessidade de ser estudada em conjunto com a qualidade da interação social com os adultos mais significativos.

Dessa forma, vimos que a TSC de Albert Bandura busca explicar o comportamento por meio da influência entre fatores ambientais, cognitivos e comportamentais, denominando este entrelaçamento de determinismo recíproco. De acordo com Bandura (1974), o determinismo recíproco é a principal base de observação do comportamento, na teoria da aprendizagem social, posteriormente, denominada Teoria Social Cognitiva. Além disso, conforme apresentamos acima, outro conceito considerado essencial à TSC, sobretudo às intenções desta pesquisa, é o da aprendizagem vicária. Bandura (1979) classifica o evento vicariante como um dos modos fundamentais pelos quais novos tipos de comportamentos são adquiridos e padrões existentes são modificáveis, através do processo de observação do comportamento. Bandura (2008) chama a discussão para o fato de que este conceito está presente na forma como aprendemos a viver, a conviver e a ser, assim como desenvolvemos os papéis de gênero, as crenças e os valores.

Considerando os princípios da aprendizagem vicária, pode-se postular que a relação entre autoconceito e habilidades sociais da criança seria influenciada pelas características da interação social entre ela e seus pais. Uma das formas de avaliar essa qualidade das relações interpessoais entre pais e filhos seria pela presença de habilidades sociais em seus pais e de suporte familiar para os filhos.

3.4 - Habilidades sociais, suporte familiar e autoconceito da criança: Questões de pesquisa

De acordo com Souza e Baptista (2008), a família representa a rede primária de interação social e provê o apoio indispensável à manutenção da integridade física e psicológica do indivíduo. Por meio da influência do ambiente familiar serão formados os principais aspectos da personalidade e aprendidos os primeiros comportamentos na vida de uma pessoa. No entanto, nem sempre os processos de formação da personalidade e do repertório comportamental alcançam um nível de qualidade adequado à demanda social (Ferreira & Marturano, 2002; Marturano, 2004; Gomide, 2003). Segundo Bolsoni-Silva e Marturano (2006), isto pode ocorrer devido a uma série de negligências, exercidas por meio de uma disciplina inconsistente, interpostas à qualidade da interação no contexto familiar. Dessa forma, Del Prette e Del Prette (2008) consideram que a aprendizagem de comportamentos sociais e normas de convivência são subsequentes às condições que a criança encontra neste ambiente.

Neste sentido, o suporte que a família oferece à criança constitui-se um fator determinante para a qualidade do seu desenvolvimento psicológico e na aprendizagem de

bons comportamentos. De acordo com Souza e Baptista (2008), o suporte familiar pode ser compreendido, em parte, como conjunto de manifestações como atenção, carinho, diálogo, liberdade, proximidade afetiva, autonomia e independência entre os integrantes da família. Esta definição possibilita pensar o referido suporte como um conjunto de reforçadores sociais favoráveis ao desenvolvimento afetivo, cognitivo e comportamental, da criança. Portanto, a qualidade do suporte familiar investido no desenvolvimento de uma criança poderá servir também como suporte para a formação de um bom nível de autoconceito e de um repertório de habilidades sociais correspondente à demanda social.

Para melhor elucidação desta questão, buscamos na Teoria Social Cognitiva, através do determinismo recíproco, a representação desta ocorrência. Conforme já foi mencionado, esta teoria prevê que toda forma de ação comportamental está apoiada pelo princípio da reciprocidade, ou seja, a pessoa, o seu ambiente e o comportamento que ela desempenha interagem mutuamente, formando a base de seus comportamentos. Portanto, sob esta concepção, o referido suporte atua como representante do *ambiente* familiar, as habilidades sociais da criança, como indicadores do *comportamento* e o autoconceito referindo-se a própria *pessoa*. Ao observar os três elementos atuando de forma recíproca e bidirecional entre si, cria-se então a expectativa de que qualquer um dos três possui forte influência sobre a ocorrência dos demais.

Assim, investimos na ideia de que um ambiente familiar capaz de oferecer um suporte psicológico, emocional e social, que atenda às expectativas essenciais à vida de uma criança, constituirá uma base segura para o desenvolvimento de suas próprias expectativas e aprendizado social. Portanto, influenciará de forma significativa na formação do seu autoconceito e de suas habilidades sociais. Desta forma, inferimos⁴ que o suporte familiar, quando observado pelas lentes da TSC, poderá servir de modelo social atuando como construtor na formação do autoconceito e de habilidades sociais. Do mesmo modo, um bom repertório de habilidades sociais e um bom nível de autoconceito servirão de “suporte” para estruturar um ambiente familiar apoiador que ofereça melhores condições de bem-estar.

Esta forma de compreender a relação entre o suporte familiar, as habilidades sociais e o autoconceito, além de apresentar-se reciprocamente, permite visualizar com maior integração a importância da relação que cada fator possui para a o aprimoramento do outro. No entanto, seria realmente difícil encontrar qual o fator que, por sua vez influencia mais na construção do outro. Por isso, nesta investigação tomamos como base o suporte familiar, por

⁴ Sob a luz dessa teoria, ainda não se tem conhecimento de algum estudo científico, sobre a analogia desses três elementos, comprovando esta informação.

ser este, o elemento considerado primordial, pelo qual uma criança poderá desenvolver suas expectativas, sobre si mesma e aprender novos comportamentos.

Segundo Peixoto (2003), dentre os diversos fatores, dos quais resulta o autoconceito, a qualidade do funcionamento familiar recebe destaque à sua importância, de forma que o bom relacionamento entre os integrantes favorece o sentimento de competência e de valores positivos. Em relação à construção do autoconceito, a teoria da aprendizagem social, acima mencionada, busca valorizar o papel da família como modelo social. De acordo com Colaciti (2006, p. 7-8).

Esta teoria considera que a criança adquire o autoconceito por meio de um processo de “imitação”, através do qual incorpora em seus próprios esquemas as condutas e as atitudes das pessoas que são importantes para ela. A criança, ao identificar-se com elas, imita-as e faz suas as características que lhes pertencem. Assim, vai formando um conceito de si mesma parecido com o das pessoas que a cercam.

Por esta compreensão é possível perceber, mais uma vez, que a qualidade do suporte poderá ser essencial para a construção, tanto do autoconceito, quanto das habilidades sociais, pois, por esta forma de aprendizagem, a criança simplesmente adquire para si o que há de mais autêntico na representação dos modelos presentes em seu ambiente, podendo estes ser bons ou não.

Portanto, entende-se que os preceitos da aprendizagem social, presentes no processo de aprendizagem e na reprodução do comportamento, podem se aplicar também à aprendizagem de habilidades sociais pelas crianças. O contexto familiar figura como elemento essencial na promoção das relações interpessoais, uma vez que as experiências familiares proporcionam a formação inicial de repertórios comportamentais, de ações e resoluções de problemas (Dessen e Polônia, 2007). Assim, a presença de um bom repertório de habilidades sociais no contexto familiar pode exercer forte influência na formação do autoconceito das crianças. Tal repertório pode, por um lado, influenciar de forma positiva no envolvimento com os filhos, transformando os pais em modelos de comportamento social, favorecendo aos filhos um desempenho social mais autônomo e inclusivo (Cardozo e Soares, 2011) e, consequentemente, influenciando na formação do autoconceito da criança.

E, por outro lado, as habilidades sociais dos filhos favoreceriam interações mais adequadas para o aprendizado social com os pais, refletindo no autoconceito e desempenho escolar das crianças. Neste sentido, Pereira et al. (2008) mencionam que, em relação às crianças e adolescentes, a qualidade das experiências sociais desempenhadas no âmbito familiar e escolar poderá influenciar no processo de formação do autoconceito que, por sua

vez, atuará como um filtro, implicando de forma positiva ou negativa, nos processos cognitivos, relacionamentos interpessoais, estilos de vida, dentre outros desempenhos. De acordo com Cia et al. (2006), estudos indicam que o repertório de habilidades sociais gerais influencia a intensidade e a qualidade no envolvimento familiar. A autora apresenta ainda alguns estudos que, por outro lado, indicam que a presença de dificuldades interpessoais compromete a qualidade da relação e favorecem modelos inadequados de desempenhos sociais para os filhos (Bolsoni-Silva e Del Prette, 2002; Del Prette e Del Prette, 1999).

Além disso, a presença de habilidades sociais nas interações entre pais e filhos devem favorecer a construção de um ambiente social afetivo e apoiador. Quando se busca estabelecer relações entre o ambiente familiar e o desenvolvimento da criança, a qualidade do suporte oferecido pela família passa a ser o ponto essencial de caracterização dessa relação. O desenvolvimento dos fatores afetivos, cognitivos e sociais é inicialmente estruturado com base nas propriedades que a criança adquire na convivência familiar, devido ao fato desta contribuir com a base segura de estabilidade emocional e experiências educacionais e culturais enriquecedoras (BACARJI ET AL., 2005).

Porém, conforme discorremos acima, a qualidade do suporte será o fator essencial para a forma de relação, a ser estabelecida dentro do contexto familiar. Deste modo, segundo Cunha, Sisto e Machado (2007), os vínculos emocionais construídos dentro do ambiente familiar podem ser harmoniosos e solidários, assim como, podem ser carregados de raiva e ressentimento. De acordo com Brandão (2011), “em todo caso, a interação entre os membros do grupo familiar proporciona à criança a percepção do que se espera dela” (p. 27). A autora ainda chama a atenção ao papel fundamental que a família tem na construção do desenvolvimento saudável de um autoconceito infantil positivo por meio do suporte emocional a ela ofertado. Assim, de acordo com o que foi abordado, percebe-se a família como o principal veículo propulsor e modelador dos componentes afetivos, comportamentais e cognitivos. As características presentes no ambiente familiar refletem na qualidade de vida da criança, desenvolvimento pessoal e escolar. Portanto, o suporte oferecido pela família aos seus integrantes será decisivo na construção de um coerente e positivo conhecimento pessoal, além de proporcionar aos mesmos uma base mais sólida e flexível para o desempenho nas interações sociais.

Diante disso tudo, a investigação das correlações entre habilidades sociais dos pais e as habilidades sociais dos filhos, a percepção de suporte familiar e autoconceito de crianças contribuirá para a compreensão do desenvolvimento infantil no campo das habilidades

sociais, à luz da aprendizagem vicária e do determinismo recíproco da TSC de Albert Bandura.

3.5 – Formulação dos desígnios de pesquisa

Esta seção visa realizar um resumo deste levantamento teórico, destacando os principais temas abordados, em busca de suscitar, ao final desta, uma reflexão que possa lançar mão das variáveis já mencionadas para revelar as intenções do presente estudo. Dessa forma, far-se-á uma revisão buscando estabelecer relações entre o corpo teórico e os desideratos práticos, os quais norteiam os principais objetivos dessa pesquisa.

No decorrer desta revisão de literatura, buscou-se realizar a apresentação do autoconceito e do campo teórico e prático das habilidades sociais, quando relacionados ao contexto familiar. A relação entre o autoconceito e o contexto familiar já formulou a base de pesquisa em outros estudos, dentre alguns estão (Sanches e Escribano, 1999; Cruz, 2000; Peixoto, 2003; Rigotto, 2006; Silva, 2009; Loos e Cassemiro, 2010; Brandão, 2011 e Rodrigues, 2011). O suporte familiar e as habilidades sociais também formaram tema de estudos como (Del Prette e Del Prette, 2001; Cia, Pereira e Del Prette, 2006; Cia, Pamplin e Del Prette, 2006; Bolsoni-Silva, Marturano, 2002; Weber, Salvador e Brandenburg, 2006; Del Prette e Del Prette, 2008). A relação entre o autoconceito e o campo das habilidades sociais já foi apresentada por (Del Prette e Del Prette, 1999; Cia, Barham e Del Prette, 2006; Gonçalves e Murta, 2008; Pereira, Cia e Barham, 2008 e Cia e Barham, 2009), dentre outros. Além desses estudos, dos quais alguns já trabalham a representação entre as habilidades sociais dos pais e dos filhos, cita-se ainda (Bolsoni-Silva, Del Prette e Oishi, 2003; Bolsoni-Silva, 2003; Gomide, 2003; Cia, Pereira e Del Prette, 2006; Cia, Pamplin e Del Prette, 2006). No entanto, conforme observamos, apesar da existência de diversos estudos que apontam a relação entre suporte familiar, autoconceito e habilidades sociais, nota-se que os mesmos trabalhos não as apresentam simultaneamente.

As explicações sobre o comportamento humano geralmente são traduzidas no formato de um conjunto limitado de determinantes, que atuam de forma unidirecional. No entanto, de acordo com Bandura (1969), devemos observar o comportamento como um determinante interativo, de forma que, comportamentos, cognições e condições ambientais funcionam como determinantes que interagem de forma recíproca.

Portanto, diante da estrutura conceitual pela qual é representada a TSC, questiona-se a possibilidade de adequar as correlações entre as variáveis do autoconceito das crianças, as

suas percepções de suporte familiar, bem como suas habilidades sociais e as habilidades sociais dos pais, sobre a base de observação recíproca entre pessoa, ambiente e comportamento, e comparando-os sobre os princípios da aprendizagem vicária.

Com base nessa estrutura conceitual, busca-se elaborar uma investigação, a fim de responder: qual a influência das habilidades sociais dos pais na formação do autoconceito da criança, de suas habilidades sociais e da percepção que estas possuem sobre o suporte familiar que recebem? O autoconceito positivo, o repertório elaborado de habilidades sociais da criança e o repertório de habilidades sociais dos seus pais participariam de uma relação de reciprocidade? A relação entre as habilidades sociais dos pais e as habilidades sociais dos filhos poderá se apresentar empiricamente ilustrada pela análise dos princípios vicários da teoria social cognitiva?

4 – A PESQUISA REALIZADA

Nesta seção, descreve-se a realização da pesquisa, apresentando-se: os objetivos e a metodologia adotada.

4.1 – OBJETIVOS

4.2 - Objetivo geral

Analisar as relações de reciprocidade entre as habilidades sociais dos pais com o autoconceito, a percepção de suporte familiar e as habilidades sociais dos filhos.

4.3 - Objetivos específicos

- . Correlacionar as dimensões do autoconceito com as dimensões de percepção do suporte familiar das crianças.
- . Verificar os principais pontos de correlação entre o autoconceito e as habilidades sociais.
- . Verificar a relação entre as habilidades sociais e a percepção de suporte familiar das crianças.
- . Explorar o processo da aprendizagem vicária entre as habilidades sociais de pais e filhos.
- . Aplicar a TSC de Albert Bandura no campo das habilidades sociais para avaliar alguns dos determinantes do desenvolvimento sociocognitivo infantil.

5 – ASPECTOS METODOLÓGICOS

No presente trabalho, fizemos a utilização da abordagem quantitativa com o delineamento do tipo levantamento. Segundo Chizzotti (1998), a pesquisa quantitativa é aquela que prevê a mensuração de variáveis pré-determinadas, procurando verificar e explicar sua existência sobre outra variável, através da análise da frequência de incidências e de correlações estatísticas. Neste tipo de pesquisa, o pesquisador tem como principais funções descrever, explicar e prever. A pesquisa quantitativa requer uma quantidade considerável de participantes, uma vez que, nesta abordagem, quanto maior for a amostra, maior será a confiabilidade dos dados apresentados. De acordo com Campos (2004), a pesquisa com metodologia quantitativa busca estabelecer uma regra, um princípio, algo que possa refletir a uniformidade do fenômeno, ou parte dele, procurando dar ênfase ao que é comum à maioria das situações. Assim, este método torna-se adequado para estudar a regularidade do fenômeno e não suas possíveis exceções (Campos, 2004).

De acordo com Cozby (2003), as pesquisas de levantamento proporcionam uma metodologia para solicitar às pessoas falarem sobre si mesmas, suas atitudes, crenças e comportamentos. Segundo o autor, o método de levantamento se configura como importante meio de pesquisadores estudarem relações entre variáveis e, também, sobre mudança de atitudes e comportamentos. Gil (2009) caracteriza este tipo de pesquisa pela interrogação direta das pessoas, cujo comportamento se deseja conhecer. Segundo o autor, o levantamento de campo (survey) é um delineamento de pesquisa que objetiva reunir informações a um grupo significativo de pessoas acerca do problema estudado para em seguida, por meio de análise quantitativa, trabalhar as conclusões dos dados encontrados. Assim, Gil (2009) considera, dentre as principais vantagens deste delineamento, o conhecimento direto da realidade; sua economia e rapidez e a quantificação. Quanto a este último item, o autor relata que as variáveis podem ser codificadas, permitindo o uso de correlações e outros procedimentos estatísticos.

5.1 - Participantes

A investigação empírica foi organizada no âmbito do Laboratório de Relações Interpessoais e Saúde da UNIR e ocorreu com participação de crianças escolares, com idades de 11 a 12 anos, regularmente matriculadas entre o 5º e o 7º ano do ensino fundamental de duas escolas estaduais de Porto Velho (RO), e seus respectivos pais e mães. De forma geral, a

pesquisa alcançou a marca de 325 participantes, dos quais 141 são alunos, 130 mães e 54 pais. A seguir, demonstraremos de que forma esses dados referentes aos pais, alunos e escolas se comportam em números, conforme a tabela 1.

Tabela 1- Informações gerais em relação à quantidade de participantes

Total	nº (%)
Pais	184 (56,7)
Filhos	141 (43,3)

É possível perceber que a quantidade de pais colaboradores nesta pesquisa superou a quantidade de filhos. Dentre os “pais”, a maior parcela concentrou entre as mães, como podemos visualizar na tabela 2.

Tabela 2- Distribuição de frequência dos Pais, por gênero

Gênero	nº (%)
Feminino	130 (67,6)
Masculino	54 (32,4)

Os principais motivos que provocam esta discrepância são: primeiro pela separação de casal – neste caso o filho geralmente estava convivendo com a mãe; e, segundo, porque mesmo casados, por muitas vezes não foi possível encontrar a figura paterna em casa – na maioria das ocorrências, por motivos de trabalho.

Tabela 3- Distribuição de frequência dos pais, em relação à escola dos filhos

Escola	n(%)
A	130 (70,6)
B	54 (29,4)

Na tabela 4 é possível observar que a escola A apresenta maior número de participações por parte dos pais, em relação à escola B.

Tabela 4- Distribuição dos pais em relação ao gênero e à escola dos filhos

Gênero	Escola	
	A	B
Feminino	89 (68,4)	41 (75,9)
Masculino	41 (31,6)	13 (24,1)

Em ambas as escolas, na distribuição de pais e mães de alunos, observa-se que as mulheres participaram em maior frequência. A seguir, na tabela 5, veremos como ocorreu a classificação entre os escolares.

Tabela 5- Distribuição de frequência dos estudantes, por gênero

Gênero	n(%)
Feminino	70 (49,6)
Masculino	71 (50,4)

Durante a visualização da tabela 5, nota-se o equilíbrio entre os gêneros, com uma ligeira vantagem para o sexo masculino, em relação ao feminino.

Tabela 6- Classificação do número de alunos nas escolas

Escola	n(%)
A	96 (68,1)
B	45 (31,9)

Conforme pode ser observado, nesta pesquisa, a primeira escola conta com maior participação de escolares e respectivamente de pais. Isto ocorre diante de um fator proporcional, uma vez que esta escola possuía um índice bem maior que a outra, em relação ao número de matrículas de alunos com a faixa etária entre 11 e 12 anos. A tabela 7 mostra a relação dos alunos quanto ao sexo e a escola.

Tabela 7- Distribuição dos alunos quanto ao sexo e a escola

Sexo	Escola	
	A	B
Feminino	50 (52,1)	20 (44,4)
Masculino	46 (47,9)	25 (55,6)

Observa-se que a distribuição acadêmica ocorre de forma distinta em cada escola. Na escola A, a maior parte dos participantes pertence ao gênero feminino. Quanto à escola (B), a maioria é composta por estudantes do sexo masculino. No entanto, nota-se que há um equilíbrio percentual entre os gêneros, em relação a cada escola.

Na intenção de manter-se fidedigna a seus objetivos, a atividade de pesquisa buscou estabelecer alguns critérios para sua efetivação. Tais preceitos direcionaram-se: àqueles que por qualquer razão não se enquadrassem dentro do perfil que fora informado quanto à idade e série dos participantes; casos em que os filhos não estivessem vivendo em um ambiente familiar, sob os cuidados dos pais, familiares e/ou responsáveis pela criação. Estas observações são importantes para que não houvesse algum tipo de tendência à distorção dos fenômenos pesquisados.

5.2 - Instrumentos

- . Escala de Autoconceito Infanto-Juvenil – EAC-IJ
- . Inventário de Habilidades Sociais – IHS
- . Inventário de Percepção de Suporte Familiar – IPSF
- . Sistema Multimídia de Habilidades Sociais de Crianças – SMHSC

5.2.1-Escala de Autoconceito Infanto-Juvenil – EAC-IJ

O EAC-IJ, instrumento psicológico elaborado por (Sisto e Martinelli, 2004), foi desenvolvido com objetivo de avaliar com maior precisão os diferentes níveis de autoconceito da criança e do jovem, com idades entre 8 e 16 anos, sobre distintos contextos sociais, com os quais interagem frequentemente. A escala de autoconceito é composta por 20 perguntas Likert de três pontos, subdividida em quatro subescalas, que representam os diferentes contextos de vida da criança, caracterizados pelo âmbito pessoal (cinco itens), familiar (quatro itens),

escolar (cinco itens) e social (seis itens). A soma dos quatro níveis constitui o autoconceito geral.

Até alcançar a sua forma definitiva, a EAC-IJ passou por dois estudos com pessoas diferentes. De acordo com os autores da escala (Sisto e Martinelli, 2004), o primeiro estudo buscou extrair do instrumento inicial os componentes principais da estrutura subjacente. Nesta etapa foi definida a estrutura do instrumento, correspondente às frases que acompanham cada subescala e a forma de aplicação e correção dirigida a cada tipo de resposta. A aplicação pode ser realizada de forma individual ou coletiva e sua correção foi estruturada com três possibilidades de respostas (*sempre, às vezes e nunca*). Assim quando os itens ou as assertivas são negativas, a pontuação corresponde a: nunca = 2, às vezes = 1 e sempre = 0; quando as respostas são positivas, os pontos se distribuem em: nunca = 0, às vezes = 1 e sempre = 2. No segundo estudo foi mantida a estrutura anteriormente definida e realizada aplicação em outras pessoas. Os coeficientes de consistência interna de *Cronbach*, em cada subescala correspondem a 0,82 para subescala de autoconceito social, 0,76 para autoconceito escolar, 0,68 para autoconceito pessoal, 0,68 para o autoconceito familiar e de 0, 82 para o autoconceito geral. Tais valores são considerados altos devido ao número de itens de cada subescala ser pequeno.

Em um estudo de teste-reteste, que buscou verificar a consistência temporal das 4 subescalas e posteriormente de item por item, indicou que os resultados encontrados são satisfatórios ou altos. Nesse estudo, foram analisadas ainda, as intercorrelações entre as subescalas que compõem o teste, por meio do coeficiente de correlação de Pearson, que variou de 0,00 a 0,57, considerados baixos. Estes resultados demonstram uma independência existente entre as subescalas, o que segundo os autores (Sisto e Martinelli, 2004, p. 55), indica que “os itens que medem as subescalas são bastante característicos de cada uma delas em suas peculiaridades”. Dessa forma, a Escala de Autoconceito Infanto-Juvenil proporciona em seu sistema de avaliação a oportunidade de analisar os resultados indicados por cada subescala, de forma particular e também de verificar o autoconceito geral, que é formado pela soma total dos diferentes níveis de autoconceito.

Sisto e Martinelli (2004) definem a distribuição das pontuações de forma peculiar para cada subescala e para escala geral. Na escala de *autoconceito pessoal*, a média atribuída pelo instrumento é 5,12 com intervalo que vai de 0 a 10 e o desvio-padrão de 1,96. No presente instrumento esta dimensão é composta por cinco fatores: “1P- Quando erro, me sinto muito mal”, “2P – Acho que sou muito preocupado”, “3P – Considero-me muito nervoso”, “4P – Tenho medo”, “5P – Tenho muitos problemas”. A posição das opções é “*sempre, às vezes ou*

nunca” nesta subescala, observa-se que o sentido é negativo, portanto, *sempre* = 0 e *nunca* = 2 e para os itens de todas as dimensões, *às vezes* = 1.

A média da pontuação da subescala de *autoconceito escolar* é 4,98 com intervalo que varia de 0 a 10 e desvio-padrão de 2,21. Esta dimensão é estruturada por cinco itens: “1E – Gosto de ser líder nos trabalhos em grupo”, “2E – Considero-me o mais esperto da classe”, “3E – Imagino que sou o mais bondoso da classe”, “4E – Penso que sou o mais divertido da classe”, “5E – Meus colegas concordam com tudo que falo”. Nesta subescala, as assertivas estão postas no sentido positivo, portanto: *sempre* = 2 e *nunca* = 0.

Na subescala de *autoconceito familiar* a média da pontuação é 5,79, o intervalo de variação vai de 0 a 8 e o desvio-padrão é de 1,62. Nesta escala, este fator é composto por quatro itens: “1F – Fico alegre e contente quando estou com meus irmãos”, “2F – Quando ajudo em casa, faço tudo certo”, “3F – Tomo muito cuidado com as coisas em casa”, “4F – Digo a verdade quando estou com minha família”. Nesta dimensão, as questões foram postas no sentido positivo, sendo *sempre* = 2 e *nunca* = 0.

A média de pontuação da subescala *autoconceito social* é 9,10, o seu intervalo varia de 0 a 12 e o seu desvio-padrão é 2,41. No presente teste, esta dimensão é formada por seis assertivas: “1S – Acho que sou o mais burro dos meus amigos”, “2S – Considero-me o mais bobo dos meus amigos”, “3S – Quando perco no jogo, tenho vontade de ficar só”, “4S – Sinto-me mais esquisito do que os outros”, “5S – Sinto que não consigo ajudar meus amigos”, “6S – Acho que sou o pior da turma”. Observa-se que as frases apresentam-se em sentido negativo, portanto, *sempre* = 0 e *nunca* = 2.

A escala de *autoconceito geral* foi de 24,98, com o desvio padrão de 4,86 em um intervalo que pode variar de 0 a 40, porém, no estudo variou de 7 a 39 (Sisto e Martinelli, 2004). Esta subescala é composta pela junção das outras, dessa forma sua média é formada a partir dos dados descritivos encontrados nas outras dimensões.

5.2.2 - Inventário de Habilidades Sociais – IHS

O Inventário Habilidades Sociais foi produzido originalmente em 2001. Nesta pesquisa utiliza-se a versão da 4ª edição (Del Prette e Del Prette, 2011), que busca caracterizar o desempenho social em diferentes situações (trabalho, escola, família e cotidiano). O IHS é um instrumento de autorrelato utilizado para aferir o repertório de habilidades sociais usualmente requerido em uma amostra de situações interpessoais cotidianas. O instrumento é formado por 5 fatores: Fator 1= *Enfrentamento e auto-afirmação com risco*, composta por 11

itens que expressam situações como: “Lidar com críticas injustas”, “Falar a público conhecido”, “Devolver à loja uma mercadoria defeituosa”, “Fazer perguntas a conhecidos”, “Discordar do grupo”, “Manter conversa com desconhecidos”, “Apresentar-se a outra pessoa” dentre outras situações. Fator 2= *Auto-afirmação na expressão de sentimento positivo*, formado por 7 itens: “Agradecer elogios”, “Elogiar familiares”, “Participar de conversação”, “Expressar sentimento positivo”, “Defender outrem em grupo”, “Elogiar outrem”, “Expressar sentimento positivo”.

O Fator 3= *Conversação e desenvoltura social* é composto pelos itens: “Encerrar conversação”, “Pedir favores a colegas”, “Manter conversação”, “Reagir a elogio”, “Recusar pedido abusivo”, “Encerrar conversa ao telefone” e “abordar autoridade”; Fator 4= *Auto-exposição a desconhecidos e situações novas*, estruturado pelos itens: “Fazer pergunta a desconhecido”, “Pedir favores a desconhecidos”, “Falar a público desconhecido”, “Falar a público conhecido”. O Fator 5 é o *Autocontrole da agressividade*, que é formado pelos itens: “Lidar com críticas dos pais”, “Lidar com chacotas” e “Cumprimentar desconhecidos”. Cada fator pode ser analisado separadamente, permitindo melhor correlação com outros instrumentos e podem ser também, avaliados de forma geral, através da pontuação de todos os fatores, por meio do *Escore total*, que oferece uma visão mais abrangente do repertório social.

De acordo com (Del Prette e Del Prette, 2009), de modo geral, o IHS é considerado uma ferramenta de fácil aplicação, podendo ser feita de forma individual e/ou coletiva, não havendo limite de tempo para ambas as formas. Para cada item dos fatores, indicando uma situação do cotidiano, o instrumento é formulado por uma escala do tipo Likert de cinco pontos, que sinaliza gradualmente a intensidade que mais se aproxima da semelhança com uma vivência real. As opções são: *Nunca ou Raramente* = em cada 10 situações desse tipo, reajo dessa forma no Máximo 2 vezes; *Com pouca frequência* = em cada 10 situações desse tipo, reajo dessa forma 3 a 4 vezes; *Com regular frequência* = em cada 10 situações desse tipo, reajo dessa forma 5 a 6 vezes; *Muito frequentemente* = em cada 10 situações desse tipo, reajo dessa forma 7 a 8 vezes; *Sempre ou quase sempre* = em cada 10 situações desse tipo, reajo dessa forma 9 a 10 vezes. Este sistema oferece ao participante uma opção de resposta mais segura.

Quanto aos dados psicométricos do instrumento, foram realizados estudos de análise dos itens (correlação item total e índice de discriminação), sua consistência interna (Alfa de Cronbach) é de 0,75; estabilidade teste-reteste ($r = 0,90$; $p = 0,001$). De acordo com autores do instrumento, o escore total e os escores de cada fator, obtidos no grupo amostral, foram

convertidos em percentis para o sexo masculino e feminino. Assim, é possível comparar o resultado de qualquer indivíduo com os escores do grupo de referência deste estudo.

5.2.3 - Inventário de Percepção do Suporte Familiar – IPSF

O Inventário de Percepção do Suporte Familiar desenvolvido por Baptista (2009). Em suas primeiras informações os autores apresentam de forma sintética que o inventário tem por objetivo avaliar a percepção das pessoas sobre as relações familiares em termos de afetividade, autonomia e adaptação entre os membros (Baptista, 2009). Quanto a sua aplicação, segundo o autor, o instrumento pode ser aplicado tanto individual quanto coletivamente em grupos de até 80 pessoas, sendo destinado à faixa etária de 11 a 57 anos. Recomenda-se que em grupos acima de 20 pessoas é aconselhável que haja um auxiliar de pesquisa na aplicação. A marcação das respostas é feita em uma escala do tipo Likert, de três pontos, a saber, “Quase nunca = 0, Às vezes = 1, Quase sempre ou sempre = 2” e pode apresentar uma variação no gabarito, de 0 a 84 pontos. O inventário é composto por 42 itens, distribuídos em 3 fatores, sendo:

Fator 1 – Afetivo-Consistente composto por 21 itens que indicam a relação de afetividade e consistência, desde o interesse pelo outro até a expressão verbal e não verbal de carinho. Este fator elenca ainda questões referentes às regras, papéis e às habilidades no enfrentamento de situações-problema, dentre eles: “03 – Há regras sobre diversas situações na minha família”, “25 – Minha família me proporciona muito conforto emocional”, “28 – Em minha família opinamos o que é certo/errado buscando o bem-estar de cada um”, “30 – Em minha família há coerência entre as palavras e os comportamentos”, “31 – Minha família sabe o que fazer quando surge uma emergência”, “35 – Em minha família demonstramos carinho por meio das palavras”, “41 – Meus familiares servem como bons modelos em minha vida”. Neste fator observa-se que os itens se apresentam de forma positiva, sendo: *quase nunca ou nunca = 0, às vezes = 1 e quase sempre ou sempre = 2*.

Fator 2 – Adaptação Familiar composto por 13 itens que se referem a sentimentos negativos em relação à família, expresso por perguntas referentes a sentimentos e comportamentos negativos em relação à família, tais como raiva, isolamento, incompreensão, exclusão, não pertencimento, vergonha, irritação, relações agressivas (brigas e gritos), dentre outras percepções voltadas ao relacionamento interpessoal entre os familiares. Estes sentimentos modelam os 13 itens presentes neste fator, dentre os quais estão: “01 – Acredito que minha família tenha mais problemas emocionais do que as outras famílias”, “07 – Eu sinto raiva da

minha família”, “08 – Em minha família brigamos e gritamos uns com os outros”, “13 – Eu me sinto como um estranho”, “21 – Eu sinto que minha família não me compreende”, “39 – Eu me sinto excluído da família”. Nota-se que neste fator, as assertivas estão em sentido negativo, portanto, ocorre uma inversão na tabulação dos pontos: *quase nunca ou nunca* = 2, *às vezes* = 1 e *quase sempre ou sempre* = 0.

Fator 3 – Autonomia, composto por 8 itens que apresentam questões referentes a percepção que o indivíduo tem de sua família em relação a confiança, liberdade e privacidade entre os membros, entre eles estão: “10 – Minha família permite que eu me vista do jeito que eu quero”, “12 – Minha família me faz sentir que posso cuidar de mim, mesmo quando estou sozinho(a)”, “14 – Meus familiares me deixam sair o tanto que eu quero”, “34 – Em minha família é permitido que eu faça as coisas que gosto de fazer”, “40 – Meus familiares me permitem decidir as coisas sobre mim”. Neste fator, as questões expressam um caráter positivo, estando a marcação dos pontos organizada da seguinte forma: *quase nunca ou nunca* = 0, *às vezes* = 1 e *quase sempre ou sempre* = 2.

Este instrumento possui em sua base de interpretação três formas distintas de analisar as respostas. Dessa forma, existem três tabelas que constam com as pontuações e percentis dos estudos realizados: grupo masculino, grupo feminino e uma tabela independente do grupo de sexo. Nesta tabela geral, independente de sexo, as informações para os três fatores são: *Afetivo Consistente*, média = 27,64 – mediana = 29,0 – moda = 34,0 – desvio padrão = 8,64 – variação de 2 a 42 pontos – a relação entre percentis e pontos é: (10% – 15,0), (20% – 20,0), (25% – 22,0), (30% – 24,0), (40% – 26,0), (50% – 29,0), (60% – 31,0), (70% – 33,0), (75% – 34,0), (80% – 36,0), (90% – 38,0); a classificação neste fator varia de: Baixo - 0 a 21; Médio Baixo - 22 a 28; Médio Alto - 29 a 33; Alto - 34 a 42.

Adaptação Familiar, média = 21,21 – mediana = 22,0 – moda = 24,0 – desvio padrão = 4,22 – variação na pontuação foi de 0,0 a 26 – relação entre percentis e pontos é: (10% – 15,0), (20% – 18,0), (25% – 19,0), (30% – 20,0), (40% – 21,0), (50% – 22,0), (60% – 23,0), (70% – 24,0), (75% – 24,0), (80% – 25,0), (90% – 26,0); a classificação é: Baixo - 0 a 18; Médio Baixo - 19 a 21; Médio Alto - 22 a 23; Alto - 24 a 26.

No fator *Autonomia Familiar*, a média é 12,31 – mediana = 13,00 – moda = 16,0 – desvio-padrão = 3,12 – pontuação variou de 1 a 16 pontos, a relação entre percentis e pontos é: (10% – 8,0), (20% – 10,0), (25% – 10,0), (30% – 11,0), (40% – 12,0), (50% – 13,0), (60% – 14,0), (70% – 14,0), (75% – 15,0), (80% – 15,0), (90% – 16,0); a classificação é: Baixo – 0 a 9; Médio Baixo – 10 a 12; Médio Alto – 13 a 14; Alto – 15 a 16.

No *escore total* a média = 61,17 – mediana = 64,00 – moda = 65,00 – desvio-padrão 13,30 – variou de 12 a 84 pontos; a relação entre percentis e pontos é (10% - 42,0), (20% - 50,0), (25% - 54,0), (30% - 56,0), (40% - 60,0), (50% - 64,0), (60% - 67,0), (70% - 70,0), (75% - 71,0), (80% - 73,0), (90% - 76,0); a classificação é de: Baixo – 0 a 53; Médio Baixo – 54 a 63; Médio Alto - 64 a 70; Alto – 71 a 84.

Em relação à confiabilidade, o IPSF passou por uma série de quatro estudos, onde foram encontrados coeficientes alfa de *Cronbach* superiores a 0,70 em todos os fatores, demonstrando excelentes resultados de precisão do instrumento. No teste-reteste, os coeficientes de correlação de *Spearman* foram superiores a 0,80, mostrando-se satisfatórios. Quanto a sua consistência interna (alfa de *Cronbach*) e duas metades (*Spearman-Brown* e *Guttman*), todos os coeficientes foram considerados adequados, independente do número de itens das dimensões, se mantendo quando da relação do instrumento como um todo.

5.2.4 - Sistema Multimídia de Habilidades Sociais de Crianças – SMHSC

Elaborado por (Del Prette e Del Prette, 2005), o IMSHC – Del – Prette é um instrumento de fácil aplicação que permite caracterizar o desempenho social da criança em diferentes situações do contexto escolar, produzindo indicadores para o planejamento e avaliação de pesquisas na área. O Inventário é constituído por três indicadores gerais – *Dificuldade*, *Frequência* e *Adequação*, que se referem respectivamente à afetividade, comportamento e cognição. A dificuldade se refere apenas a *Reação Socialmente Habilidade*, quanto à frequência e adequação fazem referência a *Reação Socialmente Habilidade, Não Habilidade Passiva e Não Habilidade Ativa*. Essas reações possuem cada uma quatro subescalas: *Empatia e Civilidade*, *Assertividade de Enfrentamento*, *Autocontrole*, *Participação* e *Total*.

A subescala *Empatia e Civilidade* é formada pelas seguintes habilidades sociais: pedir desculpas, oferecer ajuda, responder pergunta da professora, fazer pergunta à professora, agradecer um elogio, consolar o colega, elogiar o objeto do colega e defender o colega; a subescala *Assertividade de enfrentamento* possui as habilidades de: expressar desagrado, pedir mudança de comportamento, propor nova brincadeira, resistir à pressão do grupo, defender-se de acusações injustas; na subescala do *Autocontrole* encontram-se as habilidades de: recusar pedido do colega, demonstrar espírito esportivo, negociar, convencer e aceitar gozações; por fim, a subescala *Participação* é constituída pelas seguintes habilidades: juntar-se a um grupo em brincadeiras, mediar conflitos entre colegas, responder pergunta da professora.

O instrumento se subdivide com 21 (vinte e uma) perguntas que se distribuem entre as subescalas nas seguintes proporções: *Empatia e Civilidade*, as perguntas: 16, 14, 19, 10, 21, 6, 13 e 18; na subescala *Assertividade de Enfrentamento*, os itens: 5, 20, 11, 17 e 3; na subescala *Autocontrole*, 2, 7, 9, 15; e na subescala *Participação*, os itens 8, 1 e 13. Essas 4 (quatro) subescalas estão inseridas dentro das reações: *Socialmente Habilidosa*, *Não Habilidosa Passiva* e *Não Habilidosa Ativa*. Por sua vez essas reações encontram-se inseridas dentro dos seguintes indicadores: *Dificuldade*, *Frequência* e *Adequação* (Del Prette e Del Prette, 2005).

O inventário permite duas formas de avaliação, uma respondida pela própria criança e outra obtida por meio da informação dos professores, ambas são consideradas formas seguras de avaliação. Além disso, o instrumento oferece a versão informatizada e a versão impressa. No presente estudo utilizou-se a versão impressa. A aplicação pode ser realizada de forma individual e/ou coletiva. De acordo com os autores, em relação à aplicação do instrumento, não há limite de tempo e a duração depende da quantidade de indicadores que se pretende obter e do ritmo do respondente. Em relação à aplicação individual da versão impressa (a ser realizada na pesquisa) sua aplicação demora em média 35 minutos. Quanto à apuração dos resultados, pode ser feita da forma informatizada ou manual. A escala adotada para os indicadores produzidos pelo IMHSC – Del – Prette é constituída por uma escala do tipo Likert, de três pontos, codificados da seguinte forma: 2= sempre, certo; 1= Às vezes, mais ou menos e 0= Nunca, errado.

De acordo com os autores (Del Prette e Del Prette, 2005), para a padronização do instrumento foram feitas referências normativas preliminares, obtidas em um grupo amostral de 853 crianças de ambos os sexos, com idade entre 7 e 12 anos, de uma escola pública de São Paulo. Quanto aos dados psicométricos apresentados pelo instrumento, são considerados bons. A consistência interna aferida por meio do Alfa de Cronbach para a frequência dos comportamentos é de 0,6413 e para a dificuldade é de 0,6890; existe uma correlação positiva e significativa ($p < 0,01$) entre todos os itens e respectivos escores de dificuldade e frequência, incluindo os escores de teste e reteste. A estrutura fatorial formada por três fatores para frequência e quatro para dificuldade, tem o coeficiente alfa variando de 0,7241 a 0,3058 na frequência e para dificuldade é de 0,7054 a 0,2160. No presente estudo foi utilizada a escala de frequência.

5.3 - Procedimentos

A realização da pesquisa seguiu todas as etapas e os preceitos legais propostos pelo programa que a regulamenta (MAPSI), bem como aos princípios exigidos pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) e do Núcleo de Saúde (NUSAU) da Universidade Federal de Rondônia (UNIR). As primeiras ações que envolvem o processo de investigação no âmbito escolar se caracterizaram pela busca da concessão em realizar a atividade de pesquisa. A licença concedida pela direção de ambas as escolas ocorreu concomitante ao período de avaliação desta pesquisa pelos órgãos reguladores. No entanto, somente após ser plenamente autorizada por tais órgãos, deu-se início a coleta dos dados, conforme veremos a seguir.

Durante o mês de Abril (2013) o pesquisador foi até a escola A, onde buscou entrar em contato com a direção escolar, para se identificar e apresentar a proposta de trabalho, a ser desenvolvida nesta escola. Neste primeiro encontro foi possível conversar com a supervisora escolar, que ao tomar conhecimento do que se tratava, informou a direção da escola, que logo agendou uma data para que pudéssemos dialogar melhor sobre a proposta da atividade. O segundo encontro foi realizado em forma de reunião e estiveram presentes a diretora e a supervisora da escola. Nesta oportunidade foi possível apresentar com maior clareza o objetivo de realizar uma atividade de pesquisa em conjunto com a escola. A proposta foi aceita pela direção da escola, que logo em seguida autorizou a continuidade aos processos da pesquisa.

Assim, novos encontros foram marcados em conjunto com professores, coordenadores e diretores (as), com o propósito de que apresentássemos a pesquisa a toda equipe pedagógica, no intuito de obter mais conhecimento do ambiente escolar, horários, turmas e alunos. Dessa forma, adequamos a realização da pesquisa ao funcionamento da escola, de forma a não prejudicar o andamento das atividades já existentes na mesma. Após este encontro, realizado com os professores e demais membros da equipe pedagógica, apresentamos a pesquisa e seus objetivos aos pais das crianças escolares por também participarem da pesquisa junto com seus filhos.

Entramos com um pedido, junto à direção da escola, para realizarmos uma reunião com os pais. Porém, o índice de pais que estiveram presentes foi insatisfatório para alcançarmos a marca desejada. Tivemos que traçar outra estratégia para que pudéssemos obter maior contato com os pais e adquirir a autorização para a participação das crianças. A equipe pedagógica da escola recomendou que fosse levada por escrito toda a intenção da pesquisa e, em folha separada, o termo de autorização dos alunos. Esta forma também não prosperou

devido ao baixo índice de alunos que entregavam ou traziam os termos assinados pelos pais. Os motivos eram muitos, inclusive por se tratar de um termo de compromisso livre e esclarecido destinado à criança, a resistência dos pais, seguida de certo receio fazia com que nada fosse assinado⁵. Dessa forma, a única alternativa era ir ao encontro das famílias, para tanto, por meio de autorização da direção escolar, fomos na secretaria e buscamos na ficha de cada aluno o endereço onde residiam.

Em meio a este procedimento percebemos que, por mais intrincado que fosse, tínhamos maior clareza da idade dos participantes, o que já nos direcionava para sermos mais objetivos quanto aos que fariam parte da pesquisa. Após coletar o endereço de todos os participantes, fomos até às respectivas residências. Neste encontro expusemos brevemente, através de uma apresentação oral, o assunto abordado no tema da pesquisa, de modo que os pais tivessem conhecimento, não apenas do tipo de atividade a ser desenvolvida, como também, sobre a natureza deste trabalho e a importância de sua realização. Após este momento, falamos a respeito de que forma a pesquisa estava sendo realizada, dos instrumentos nela utilizados e também no que consistiria a participação dos pais e dos filhos, caso ambos aceitassem fazer parte da mesma.

Aos pais que aceitaram se voluntariar na pesquisa e autorizar a participação de seus filhos foi entregue o TCLE (Termo de Consentimento Livre e Esclarecido) que em seguida, também foi entregue aos filhos, uma vez que estes só fizeram parte da pesquisa após a autorização dos pais, e por sua livre e espontânea vontade. Obedecido a estes princípios éticos, demos início à aplicação dos instrumentos de pesquisa. Com os pais, a aplicação era realizada na própria casa, uma vez que este é o ambiente que melhor os caracterizam como tal. Em relação às crianças, a aplicação dos testes só pôde ser realizada na escola, por ser este o ambiente que as caracterizam como alunos (as). A aplicação dos instrumentos ocorreu de forma individual, em local apropriado, conforme exigem os manuais de aplicação dos mesmos e em horário escolhido por cada professor, visando sempre o melhor para o escolar. Assim, para as crianças, foram utilizadas a Escala de Autoconceito Infante-Juvenil, o Inventário de Percepção do Suporte Familiar e o Sistema Multimídia de Habilidades Sociais de Crianças. Quanto aos pais, utilizou-se o Inventário de Habilidades Sociais.

Em observação à escola B, todos os procedimentos realizados ocorreram após o término das atividades realizadas na escola A. Em relação às ações, que foram realizadas,

⁵ Essas informações foram prestadas pelos próprios pais, no momento da visita em suas residências, ao tomarem ciência do que realmente significava “aquele” termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE).

tanto com os professores e toda equipe pedagógica, quanto com os pais e filhos na coleta dos dados e, sobretudo, com os procedimentos éticos, todas buscaram seguir o mesmo perfil que mencionamos em relação à escola A. No entanto, os procedimentos nesta segunda escola fluíram bem melhor, uma vez que já se tinha um caminho aberto e mais seguro para ser trilhado.

5.4 - Cuidados éticos

Embora já mencionado acima, vale reforçar que esta atividade de pesquisa buscou seguir todos os procedimentos legais que se fizeram necessários a este tipo de investigação. Por envolver seres humanos, esta atividade foi realizada mediante um planejamento de pesquisa que se constituiu, em acordo com normas e leis que regem todo o regulamento ético em pesquisa. Por isso, esta pesquisa só teve início após o envio do seu projeto ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), pois toda e qualquer atividade de campo, vinculada a esta investigação foi realizada mediante o conhecimento deste comitê. Assim, foi apresentado ao (CEP/UNIR), a confirmação da escola autorizando este tipo de atividade; o termo de consentimento livre e esclarecido, assinado por todos os participantes, principalmente ao que se faz referente à autorização das crianças, pelos seus respectivos responsáveis legais. O TCLE informa a todos os participantes sobre a natureza desta pesquisa e ainda a relação existente entre custos e benefícios, em conformidade às normas éticas do Conselho Nacional de Saúde, Resolução nº 196/96 (Ministério da Saúde, 1996). Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, Lei Federal 8.069, Brasil, 1990), Código de Ética dos Psicólogos (2005) e Resolução nº 016 (Conselho Federal de Psicologia, 2000).

Seguindo as orientações éticas, aos participantes do estudo, foi esclarecido o objetivo da pesquisa e a sua contribuição social aos pais. Por se tratar de um estudo que também envolve criança, o processo de adesão à pesquisa se tornou ainda mais rigoroso, visto que a sua participação só teve aceitação após a mesma tomar conhecimento de que tipo de atividade estaria participando. Quando de livre e espontânea vontade da criança participar do estudo, a sua autorização de participação na pesquisa foi solicitada junto aos pais e/ou mães. Ainda com relação à participação de crianças na pesquisa, informamos que no termo de consentimento livre e esclarecido, consta a assinatura da mesma, que foi realizada junto aos pais ou responsáveis, confirmando sua voluntariedade.

Quanto aos pais e mães, foram solicitados a participarem voluntariamente, destacando que não haveria risco significativo em participar desse estudo e que a qualquer momento, o

participante poderia nos solicitar esclarecimentos sobre a investigação, ou ainda, quando desejasse, retirar-se e retirar da pesquisa seus dependentes, sem que houvesse a necessidade de dar qualquer tipo de explicação sobre a decisão tomada. Sendo assim, só foi considerada como certa a participação da criança cujo responsável também estivesse fazendo parte da pesquisa. Ainda no ato de adesão à pesquisa fora informado junto aos voluntários, assim como à escola, que, nós, pesquisadores, estaremos⁶ à disposição da comunidade escolar para atender a qualquer desconforto gerado pela pesquisa. Estas informações constaram em um termo de consentimento livre e esclarecido, lido aos voluntários e assinado pelos mesmos. Neste termo consta também a informação que, tanto para criança quanto ao seu responsável legal seriam previamente apresentados os instrumentos utilizados nesta atividade de pesquisa, bem como a forma pela qual ocorreriam a sua aplicação.

Portanto, vale lembrar que cada participante ficou com uma via do termo de consentimento livre e esclarecido, facilitando aos voluntários entrarem em contato com os pesquisadores, que estiveram sempre à disposição para oferecer qualquer explicação referente ao processo da pesquisa, assim como, deixaram registrado neste termo de consentimento, os contatos pessoais disponíveis para atender profissionalmente, a qualquer desconforto que pudesse ser gerado pela pesquisa.

5.5 - Forma de análise dos resultados

Após o processo da coleta realizada, os dados obtidos pelos instrumentos foram tabulados, tratados estatisticamente com testes não paramétricos, descritivos e correlacionais, e expostos em tabelas de forma sintética. As informações extraídas mediante aos objetivos da pesquisa foram assim reunidas, analisadas e comparadas entre si. A análise, a partir da classificação ordenada dos dados e dos confrontos dos resultados das tabelas, ocorreu sempre em função dos objetivos da pesquisa. Os resultados foram discutidos à luz da literatura e serão divulgados em comunicações científicas e artigos.

⁶ Esta atenção aos participantes se estende a um período indeterminado, uma vez que o vínculo, com as escolas e famílias continuará, para que possamos realizar algumas atividades, em devolutiva às informações que coletamos.

6 – RESULTADOS DA PESQUISA

6.1 – Resultados (I) – Descrição das variáveis

Esta seção será dedicada à análise dos resultados obtidos em cada variável do presente estudo. Os construtos do Autoconceito, das Habilidades Sociais e do Suporte Familiar foram tratados por testes estatísticos descritivos e inferenciais, os primeiros indicando os escores médios e os últimos indicando os coeficientes de correlação entre variáveis. A apresentação inicia com os instrumentos respondidos pelas crianças e na sequência o instrumento utilizado com os pais. As variáveis serão descritas e comentadas de acordo com os aspectos indicados na introdução teórica desta pesquisa.

6.1.1 – Escala de Autoconceito Infanto-Juvenil – EAC – IJ (Sisto e Martinelli, 2004).

De acordo com os autores esta escala de autoconceito foi desenvolvida para “avaliar com maior precisão os diferentes níveis de autoconceito da criança e do jovem, em distintos contextos sociais, com os quais interagem frequentemente” (SISTO E MARTINELLI, p. 8, 2004). O instrumento é composto por cinco fatores ou dimensões do autoconceito: Pessoal, Escolar, Familiar, Social e Geral. A seguir, na tabela 5, serão apresentadas as pontuações médias dos participantes desta pesquisa em todas as subescalas.

Tabela 8 - Descrição da pontuação dos escolares nas Dimensões e na escala Total da EAC-IJ para Autoconceito.

Autoconceito	Descrição			
	Nº	Média	DP	Mediana
Pessoal	141	5,34	2,06	5,00
Escolar	141	5,39	2,05	6,00
Familiar	141	6,59	1,41	7,00
Social	141	9,81	1,77	10,0
Geral	141	27,16	4,75	28,00

Esta análise apresenta uma avaliação geral do autoconceito entre todos os escolares desta pesquisa. Através desta, é possível acompanhar a forma pela qual as dimensões do autoconceito se comportaram nos indicadores descritivos. Com o objetivo de obter melhor

compreensão sobre a interpretação destes números, os principais dados encontrados nessa pesquisa em cada subescala foram comparados com os índices oferecidos pelo instrumento.

O **autoconceito** pessoal diz respeito aos sentimentos de uma pessoa em relação a si mesma e às suas ações em diferentes contextos, sentindo-se bem ou não com suas próprias emoções (Sisto e Martinelli, 2004). Os dados apresentados por esta dimensão permite obter melhor compreensão sobre alguns aspectos subjetivos dos escolares. Nesta subescala, o intervalo de pontuação entre todos os participantes atingiu o limite mínimo, igual a 0 ponto e também o limite máximo de 10 pontos. A média desta pesquisa, nesta subescala, situou-se ao redor da média de 5,12 apresentada pelo instrumento e obteve mediana 5,00. Com esses dados, é possível pensar que em geral, na dimensão pessoal, os respondentes possuem um autoconceito desenvolvido no nível médio esperado. O **autoconceito escolar** refere-se às relações interpessoais ocorridas no domínio acadêmico (Sisto e Martinelli, 2004). Neste nível de autoconceito, o intervalo de pontuação mínimo e máximo também alternou de 0 a 10 pontos em ambos os estudos. A média e a mediana nesta pesquisa situaram-se pouco acima da média oferecida pelo instrumento, que são respectivamente de 4,98 e 5,00, para esta subescala. Os números da pesquisa permitem apontar para uma relação escolar possivelmente bem estruturada, na média, para a maioria dos escolares.

Por participar do processo de formação socioemocional, o **autoconceito familiar** relaciona-se com a percepção que a pessoa tem a respeito de seus sentimentos, comportamentos e habilidades existentes no convívio familiar. No intervalo de pontuação desta subescala que é de 0 a 8 pontos, não foi constatada a ocorrência do limite mínimo, uma vez que, nesta pesquisa, a pontuação foi de 1 a 8 pontos. É possível notar que a média e mediana desta pesquisa situaram-se acima da média de 5,79 e mediana 6,0 apresentadas pelo instrumento. Tais valores mostram que a maioria dos escolares possui um bom nível de autoconceito, estabelecido ao redor da média desta dimensão, o que pode ser um indicador de boa relação no convívio familiar.

O **autoconceito social** está direcionado ao relacionamento que a criança mantém com os colegas e de que forma ela se percebe nessa relação, principalmente no que diz respeito as suas próprias “capacidades intelectuais, a vontade de ser igual ou melhor que os outros, o desejo de ajudar os amigos e ser ajudado quando necessitar” (SISTO E MARTINELLI, 2004, p.71). Este autoconceito, no presente estudo, foi bem representado com média e mediana próximas das indicadas pelo instrumento, de 9,10 e 10,0 respectivamente. O intervalo de pontuação de 0 a 12 pontos apresentado pelo instrumento, nesta pesquisa alternou entre 4 e 12 pontos. Os itens dessa subescala direcionam-se para diferentes questões do contexto social.

Dessa forma, através dos resultados obtidos nesta dimensão, acreditamos que esses números podem representar boa qualidade na interação social, entre uma parcela significativa de estudantes.

O *autoconceito geral* refere-se à percepção que o indivíduo tem de si próprio nos distintos domínios (Rocha, 2007). Esta dimensão é composta pelos itens de todas as subescalas. No presente instrumento esta subescala corresponde a uma concepção geral, tendo sua média formada a partir das outras dimensões. Conforme observamos na tabela geral, nesta dimensão, o presente estudo apresentou média e mediana acima desses dados gerais apontados pelo instrumento, que são de 24,98 para média, e de 25,00 na mediana. Nesta pesquisa, a pontuação mínima foi de 14 e a máxima de 38 pontos. No estudo de validação do instrumento, esse intervalo corresponde de 7 a 39 pontos, com desvio-padrão de 4,86. Nota-se que ambos os estudos obtiveram a pontuação mínima acima do limite, porém, nesta dimensão, nenhum dos estudos alcançou a pontuação máxima de 40 pontos. E, no presente estudo, o escore mínimo foi aos 14 pontos da escala, o que certamente fez a média aqui ser maior quando comparada à amostra normativa do instrumento.

Foi possível observar que houve equilíbrio entre os resultados colhidos por esta pesquisa e os índices oferecidos pelo estudo referente ao instrumento. No entanto, em todas as subescalas, o nível de autoconceito desta investigação esteve acima da média indicada pelo instrumento, muito embora não seja possível afirmar diferenças estatisticamente significativas com a amostra normativa. Com esses resultados apresentados, é possível perceber que, de modo geral, os participantes dessa pesquisa possuem um autoconceito satisfatório.

6.1.2 – Habilidades Sociais – Sistema Multimídia de Habilidades Sociais de Crianças – SMHSC (Del Prette e Del Prette, 2005).

Para atender aos objetivos traçados, utilizou-se apenas o indicador de *Frequência*, que avalia a dimensão comportamental. Junto com os dados deste indicador foram investigadas as Reações – *Socialmente Habilidade, Não-Habilidade Passiva e Não-Habilidade Ativa*. Também foram observadas, todas as Subescalas presentes no instrumento – *Empatia e Civilidade, Assertividade de enfrentamento, Autocontrole, Participação e Total*, que são as mesmas que compõem cada uma das reações presentes no indicador de frequência.

Tabela 9- Descrição da pontuação dos escolares nas Dimensões e escala Total do SMHSC para Habilidades Sociais

Habilidades Sociais	Descrição			
	Nº	Média	DP	Mediana
Escore Total	141	1,60	0,25	1,63
RHS-1	141	1,72	0,27	1,75
RSH-2	141	1,51	0,31	1,60
RSH-3	141	1,54	0,36	1,50
RSH-4	141	1,64	0,40	1,66

Nota: RHS=Reação Socialmente Habilidade, 1=Empatia e civilidade, 2=Assertividade de enfrentamento, 3=Autocontrole, 4=Participação.

Reação Socialmente Habilidade refere-se a comportamentos que a pessoa desempenha em busca de atender as demandas interpessoais do seu contexto que contribuem para competência social, pelos ajustes sociais e consequências obtidas (Del Prette e Del Prette, 2005). No instrumento, esta reação é composta pelas habilidades de: *Empatia e Civilidade*, *Assertividade de enfrentamento*, *Autocontrole* e *Participação*. Como forma de nortear as informações levantadas por este estudo, tomamos como referência os indicadores fornecidos pelos valores médios, da amostra de referência do presente instrumento (SMHSC).

A empatia é capacidade que uma pessoa tem para compreender e sentir as emoções que seus semelhantes sentem e comunicar de forma adequada e coerente, os seus sentimentos (Del Prette e Del Prette, 2008). As habilidades de civilidade referem-se a formas adequadas de atuação no meio social, envolvendo a habilidade de comunicar, cumprimentar, despedir, agradecer, dentre outras, com cortesia (Del Prette e Del Prette, 2005; 2008). Nesta pesquisa, a média da subescala **Empatia e civilidade** (RSH1) encontra-se em equilíbrio com a média de 1,70 apresentada pelo instrumento. O presente instrumento trabalha o intervalo de pontuação e a mediana, por meio da medida do Intervalo Médio, que nesta subescala está entre 1,40 a 2,00. A pontuação mínima desta subescala nesta pesquisa é de 1,00 e a máxima é 2,00. Conforme podemos observar a mediana desta pesquisa situa-se dentro do intervalo médio do instrumento. De modo geral, os participantes dessa pesquisa apresentam um bom nível em habilidades de empatia e civilidade, que são componentes essenciais para construção de vínculos afetivos e sociais.

A **Assertividade de Enfrentamento** (RSH2) relaciona-se com uma forma apropriada de expressar sentimentos, desejos e opiniões, bem como ao controle da ansiedade no enfrentamento de situações interpessoais (Del Prette e Del Prette, 2008). Nesta subescala, a

média obtida pelos participantes da pesquisa esteve acima da média de 1,32 indicada pelo instrumento. A pontuação mínima da pesquisa foi de 0,60 e atingiu a máxima de 2,00, com mediana localizada dentro do Intervalo Médio de 0,93 a 1,71 do instrumento. Estes resultados nos levam a avaliar os participantes dessa pesquisa como assertivos e a valorizá-los pela forma de compreenderem e enfrentarem certos acontecimentos, em diferentes contextos.

O **Autocontrole** (RSH3) caracteriza-se pela habilidade de controle emocional que o indivíduo tem diante de situações adversas, apresentadas na interação social (Del Prette e Del Prette, 2005). Foi nesta habilidade que as crianças apresentaram melhor desempenho. A média entre os escolares esteve acima da média de 1,09 apontada pelo instrumento. Nesta subescala o intervalo de pontuação foi de 0,50 a 2,00 com mediana de 1,50 que está acima do intervalo médio do instrumento que se estende de 0,69 a 1,49. Os dados apresentados indicam um autocontrole bem elaborado pelas crianças dessa pesquisa. Possuir controle sobre as próprias emoções é um fator essencial para qualidade do relacionamento interpessoal e composição dos processos de formação do autoconceito.

A **Participação** (RSH4) diz respeito à habilidade de interagir de forma produtiva às demandas do contexto social, mesmo quando estas não são dirigidas especificamente a pessoa (Del Prette e Del Prette, 2005). Na habilidade de Participação, a média desta pesquisa encontra-se pouco acima da média de 1,57 com desvio padrão de 0,40 fornecido pelo instrumento. A pontuação Mínima da pesquisa foi de 0,33 e a Máxima de 2,00 e a mediana se manteve dentro do Intervalo Médio de 1,17 a 1,97 do instrumento. Os números apontam para escolares com bons índices em habilidades de participação em diferentes contextos, o que pode ser um indicativo de um suporte para interação social.

A **Escala Total** é composta pelos itens de todas as subescalas, no presente instrumento, esta corresponde a uma concepção geral, tendo sua média formada a partir das outras dimensões. Assim, a Escala Total permite observar o repertório de habilidades sociais da criança, através de uma concepção geral, da Reação Socialmente Habilidosa. Para essa escala, o instrumento só oferece a média e desvio-padrão, o que justifica a ausência dos índices de Intervalo Médio do próprio instrumento e das pontuações mínimas e máximas obtidas pela pesquisa. Através dessa representação podemos observar que na escala Total, a média dessa pesquisa de 1,60 com desvio padrão 0,25 esteve acima da média de 1,44 e desvio padrão de 0,23 do instrumento. Em geral, os indicadores apresentados nos permitem dizer que a maioria dos escolares deste estudo possui um repertório médio de habilidades sociais.

A **Reação Não-Habilidosa Passiva** refere-se a formas de comportamentos que se caracterizam pela esquiva ou fuga das demandas interpessoais, como alternativa a não

enfrentá-las. Ao mesmo tempo em que a pessoa não enfrenta determinada circunstância, internaliza sentimentos negativos que interferem na sua competência social (Del Prette e Del Prette, 2005). As habilidades que estruturam a Reação Não-Habilidosa Passiva são: Empatia e Civilidade, Assertividade de Enfrentamento, Autocontrole e Participação, que são as mesmas habilidades presentes nas reações de todo o instrumento. As situações apresentadas também são as mesmas, portanto, nesta Reação, as alternativas indicarão uma forma de procedência social caracterizada pela passividade.

Como já descrevemos as habilidades que compõem a estrutura das reações, apresentaremos os resultados desta Reação de forma mais sucinta, descrevendo os resultados dessa pesquisa e comparando com as informações apresentados pelo instrumento.

Tabela 10- Descrição da pontuação dos escolares nas Dimensões e na escala Total do SMHSC para Reações Não Habilidosas Passivas

RNHS	Descrição - Estudantes (n = 141)			
	Média		DP	Mediana
	P - I	P - I	P	Intervalo-Médio
Total	0,81 - 0,68	0,29 - 0,26	0,84	---
RNHP-1	0,56 - 0,56	0,33 - 0,33	0,50	0,23 - 0,89
RNHP-2	0,83 - 0,83	0,34 - 0,45	0,80	0,38 - 1,28
RNHP-3	0,96 - 0,78	0,40 - 0,40	1,00	0,33 - 1,23
RNHP-4	0,88 - 0,75	0,50 - 0,43	0,66	0,32 - 1,18

Nota: RNHP = Reação Não Habilidosa Passiva, RNHP 1 = Empatia e civilidade, RNHP 2 = Assertividade de enfrentamento, RNHP 3 = Autocontrole, RNHP 4 = Participação

A tabela acima apresenta todas as subescalas das Reações *Não Habilidosas Passivas*, de forma simultânea nos dois estudos (atual Pesquisa=P e Instrumento=I). Conforme discutido anteriormente, observa-se que nos valores referentes à Mediana não existe na coluna para o Instrumento, pois, o manual do mesmo, não trabalha com esta informação. Em relação ao Intervalo Médio que é um índice oferecido pelo estudo do instrumento, na presente pesquisa, não consta nenhuma informação, pois, não utilizamos este indicador da escala Total. No entanto, os dados participam de uma análise conjunta, uma vez que se referem basicamente aos mesmos fatores.

Na subescala ***Empatia e Civilidade (RNHP-1)***, nota-se um equilíbrio entre a Média e o Desvio-padrão nos dois estudos. O intervalo de pontuação alternou entre 0,0 a 1,87, com mediana situada dentro do intervalo médio do instrumento. Espera-se que um baixo nível de passividade, conforme apontam os dados desta subescala, possibilite melhores condições para estabelecer um vínculo empático e estimular a civilidade na interação social. Na Habilidade de ***Assertividade de enfrentamento (RNHP-2)***, a média da pesquisa também obteve o mesmo índice do instrumento. A menor pontuação foi de 0,0 e a maior foi de 1,80. A mediana encontrada nesta subescala situa-se dentro do intervalo o que serve para confirmar um alto nível na assertividade dos escolares, uma vez que tal habilidade se apresenta de maneira oposta a uma condição passiva. (Del Prette e Del Prette, 2005). Em relação ao ***Autocontrole (RNHP-3)***, a média da pesquisa esteve acima da média indicada pelo instrumento. A pontuação mínima foi de 0,0 e a máxima de 2,0 - com mediana situada dentro do intervalo médio. Embora a média dessa subescala tenha indicado um valor acima do instrumento, tanto a média como a mediana se comportaram dentro do intervalo médio, o que indica um nível satisfatório, dentro dos padrões já esperados por esse tipo de população. Por exercer forte influência sobre o domínio das próprias emoções, um nível adequado de passividade pode permitir maior fluência no desenvolvimento desta habilidade.

No item de ***Participação (RNHP-4)***, a Média da pesquisa se comportou acima do índice oferecido pelo instrumento. O intervalo de pontuação alternou os valores entre a marca de 0,0 a 2,0 pontos, com mediana bem situada dentro do índice de intervalo médio indicado no instrumento. Ter um índice de passividade dentro do esperado pode ser um fator importante à estimulação de uma participação adequada da criança nos diferentes contextos. Na Escala ***Total***, apenas os índices de Média e Desvio padrão podem ser analisados, visto que, para esta escala o instrumento não oferece o Intervalo Médio. Assim, a Média Total e o desvio-padrão, das subescalas da Reação Não Habilidade Passiva ficaram acima dos indicadores do instrumento. De modo geral, embora esses dados apontem maior passividade entre os respondentes da presente pesquisa, em relação ao estudo do instrumento, tais índices são considerados satisfatórios, pois, todos estavam dentro do intervalo médio do próprio instrumento.

A ***Reação Não Habilidade Ativa*** são as reações comportamentais que se assemelham às reações habilidosas pelo caráter de enfrentamento a uma situação. No entanto, a forma de enfrentar indicada por esta reação é marcada pela agressividade física ou verbal, autoritarismo, coerção, ironia, dentre outras forma negativas de reagir a uma demanda social (Del Prette e Del Prette, 2005). Esta reação é composta pelas mesmas subescalas das outras

duas já apresentadas. A forma como será apresentada seguirá o formato utilizado na apresentação da reação anterior. Portanto, a próxima tabela apresentará de forma simultânea os resultados da presente pesquisa junto aos dados oferecidos pelo instrumento.

Tabela 11- Descrição da pontuação dos escolares nas Dimensões e escala Total do SMHSC para Reações Não Habilidosas Ativas

RNHA	Descrição		Estudantes (n= 141)	
	Média	DP	Mediana	Intervalo-Médio
	P - I	P - I	P	I
Total	0,25 – 0,56	0,28 – 0,21	0,17	---
RNHA-1	0,13 – 0,29	0,24 – 0,28	0,00	0,01 – 0,57
RNHA-2	0,39 – 0,57	0,40 – 0,34	0,40	0,23 – 0,91
RNHA-3	0,28 – 0,77	0,38 – 0,44	0,25	0,33 – 1,21
RNHA-4	0,20 – 0,65	0,34 – 0,43	0,00	0,22 – 1,08

Nota: RNHA=Reação Não Habilidosa Ativa, RNHA 1=Empatia e civilidade, RNHA 2 =Assertividade de enfrentamento, RNHA 3=Autocontrole, RNHA 4=Participação

A subescala ***Empatia e Civilidade (RNHA1)*** apresenta o índice de agressividade abaixo da média oferecida pelo instrumento. Nesta subescala a menor pontuação foi de 0,0 e a maior de 1,87 pontos. A Mediana do presente estudo encontra-se abaixo do Intervalo Médio apresentado no manual do instrumento. Um baixo índice de agressividade, nesta habilidade social pode favorecer a criança obter melhor percepção sobre seus pares, o que possivelmente influenciará a ter mais empatia e comportamentos de civilidade. No fator Assertividade ***de Enfrentamento (RNHA2)***, a média alcançada ficou abaixo da média indicada no instrumento, o que denota um baixo nível de agressividade para esta habilidade, em relação aos escolares. O intervalo de pontuação da pesquisa alternou de 0,0 a 1,60 pontos, com a mediana situada dentro do intervalo médio deste instrumento. Diferente da passividade, a reação agressiva não se apresenta em uma situação com características opostas a emissão de um comportamento, no entanto, a forma de emitir este comportamento é considerada inadequada. Dessa forma, diante de valores baixos de agressividade é possível pensar os escolares no enfrentamento a situações interpessoais de maneira mais habilidosa.

Na habilidade de ***Autocontrole (RNHA3)***, todos os índices de agressividade, desta pesquisa estiveram abaixo dos indicadores do instrumento. A pontuação mínima foi de 0,0 e a máxima atingiu 2,00 pontos, com mediana abaixo do intervalo médio. Estes números apontam para um autocontrole bem estabelecido para maioria das crianças dessa pesquisa. Na

subescala de **Participação (RNHA4)**, todos os valores descritivos também se comportaram abaixo dos números oferecidos pelo instrumento. O intervalo de pontuação foi de 0,00 a 1,66 pontos. A Mediana ficou situada abaixo do Intervalo Médio do instrumento. Tais índices indicam que nesta reação os escolares apresentaram baixos indicativos de agressividade na habilidade de participação, o que parece ser uma condição essencial para interagir socialmente por meios adequados. Na Escala **Total**, embora não possamos fazer afirmações com significância estatística na comparação dos grupos, observa-se que a Média das subescalas da Reação Não Habilidade Ativa esteve abaixo dos índices do instrumento. De modo geral, por meio dos resultados apontados por esta análise, é possível classificar os participantes desta pesquisa como não agressivos em sua maioria.

6.1.3 – Inventário de Percepção do Suporte Familiar – IPSF (Baptista, 2009)

O Suporte Familiar é constituído por um conjunto de manifestações como atenção, carinho, diálogo, liberdade, proximidade afetiva e independência entre integrantes de um núcleo familiar (Souza e Baptista, 2008). Dentre outros objetivos e atribuições envolvidas neste teste, o autor buscou auxiliar na identificação da percepção que o indivíduo possui a respeito do suporte familiar que recebe. O instrumento é composto por quatro fatores ou subescalas de percepção familiar: Afetivo-consistente, Adaptação, Autonomia e Total. A seguir, na próxima tabela serão apresentados os indicadores referentes a todas as subescalas do instrumento.

Tabela 12- Descrição da pontuação dos escolares nas Dimensões e na escala Total do IPSF para Suporte Familiar

Suporte Familiar	Descrição				
	N	Média	DP	Mínimo	Máximo
Afetivo consistente	141	34,91	5,96	10	42
Adaptação	141	21,47	4,22	5	26
Autonomia	141	7,99	3,01	2	16
Total	141	64,40	10,44	19	82

Esta análise apresenta uma avaliação geral do suporte familiar entre todos os escolares desta pesquisa. Por meio das informações geradas pela mesma, será possível apresentar a

percepção de suporte que cada criança possui, nos diferentes fatores, sobre seus familiares. Para obter maior ciência sobre a representação dos dados, os fatores serão apresentados individualmente e submetidos à comparação, com os números oficiais apresentados pelo estudo de validação do instrumento.

O fator *afetivo-consistente* refere-se a expressões que “versam sobre afetividade entre os membros familiares (verbal e não verbal), o interesse, a proximidade, o acolhimento, a comunicação, a interação, o respeito, a empatia, a clareza nas regras intrafamiliares, a consistência de comportamentos e as verbalizações e as habilidades na resolução de problemas.” (BAPTISTA, 2009, p. 55). No Fator afetivo-consistente praticamente todos os valores descritivos estiveram acima dos dados oferecidos pelo instrumento. Nesta subescala o intervalo de pontuação é de 0 a 42 pontos. Na presente pesquisa esses valores alternaram entre 10 e 42 pontos, acima do intervalo apresentado pelo estudo do instrumento que é de 2 a 42 pontos. A média desta pesquisa situou-se acima da média 27,64 oferecida pelo instrumento. Por meio desse score bem elevado, apontamos para uma relação de suporte familiar muito bem representada, dentre os critérios que formulam esta subescala.

A subescala de *adaptação familiar* é formada por questões que se referem a sentimento e comportamentos negativos que a pessoa tem em relação à família, como raiva, irritação, relações agressivas, incompreensão, isolamento e exclusão, dentre outros (Baptista, 2009). Este fator foi o que apresentou maior equilíbrio entre os indicadores, dos dois estudos. A média do instrumento é 21,21, situada bem próxima da média desta pesquisa, assim como o desvio padrão de ambos os estudos. O intervalo de pontuação deste fator pode diversificar entre 0 e 26, conforme também ocorreu no estudo do instrumento, porém, nesta pesquisa, o intervalo foi de 5 a 26 pontos. Diante de uma avaliação considerada alta na dimensão anterior, acreditamos em uma relação que vise extinguir comportamentos negativos, pelo suporte familiar ofertado para a maioria dos escolares.

Na *Autonomia* as questões que compõem este fator relacionam-se aos sentimentos de confiança, liberdade e privacidade, que a pessoa percebe em sua relação com a família (Baptista, 2009). Esta subescala foi a que representou a menor qualidade, quanto à percepção dos escolares em relação ao suporte que recebem. A média do presente estudo ficou bem abaixo da média de 12,32 atribuída pelo instrumento. Na presente pesquisa a pontuação alternou entre 2 e 16 pontos. O intervalo de pontuação do instrumento foi de 1 a 16 pontos. Esses dados nos levam a crer que neste fator o suporte familiar, oferecido pelas famílias está aquém do que é considerado satisfatório, indicando que talvez os pais tenham um estilo parental mais cerceador e firme. A *pontuação total* do presente instrumento corresponde a

uma concepção geral, tendo sua média formada a partir da soma dos outros fatores. Em relação ao intervalo dos pontos, na pesquisa foi de 19 a 82. No instrumento esses dados situam-se de 12 a 84. A média total da pesquisa ficou acima da média de 61,17, indicada pelo instrumento.

Os índices desta pesquisa apontam um bom nível de percepção de suporte familiar, das crianças, na maioria dos fatores e itens apresentados pelo instrumento. Embora os itens relacionados à confiança, liberdade e privacidade tenham sido abaixo do esperado, por outro lado, em situações que avaliam alguns critérios de afetividade, regras no contexto familiar, habilidades no enfrentamento de situações-problema, tiveram uma representatividade muito bem estabelecida. Da mesma forma que os itens relacionados a situações de sentimentos negativos direcionados à família foram bem avaliados por parte dos escolares, o que nos permite dizer que em geral o suporte familiar foi representado de forma satisfatória.

6.1.4 – Inventário de Habilidades Sociais – IHS (Del Prette e Del Prette, 2011)

Este instrumento “avalia o repertório de habilidades sociais com base na estimativa que o respondente faz sobre a frequência com que reage da forma indicada em cada item” (DEL PRETTE E DEL PRETTE, p. 16, 2011). O instrumento é composto por cinco fatores: *Enfrentamento e auto-afirmação com risco*, *Auto-afirmação na expressão de sentimento positivo*, *Conversação e desenvoltura social*, *Auto-exposição a desconhecidos e situações novas* e *Autocontrole da agressividade*. Além desses fatores o instrumento possui o *escore total*.

Os dados relacionados às habilidades sociais das mães e dos pais serão analisados simultaneamente. No decorrer desta apresentação buscaremos de alguma forma trabalhar estes resultados, relacionando-os com os dados indicados pelo manual deste instrumento, para cada um dos gêneros postos em evidência. Dessa forma, antes de iniciar a apresentação dos resultados é importante lembrar que os índices entre mães e pais recebem classificação diferenciada, ou seja, os dados normativos para os escores femininos são diferentes dos escores masculinos, o que justifica uma tabela para cada gênero. No entanto, embora haja essa diferença entre a classificação de ambos, buscaremos realizar esta análise comparativa em função dos percentis do instrumento alcançados pelos escores fatoriais, em cada gênero.

Tabela 13- Descrição da pontuação dos pais nas Dimensões e na escala Total do IHS - Del Prette para Habilidades sociais

HS	Descrição - F (n = 130) M (n = 54)					
	Média		DP		Mediana	
	F	M	F	M	F	M
Escore Total	103,00	110,00	17,67	16,77	102,00	110,00
F1	11,15	12,34	2,94	2,65	11,40	12,76
F2	9,33	10,09	2,16	2,08	9,92	10,58
F3	7,55	8,03	1,95	2,03	7,67	8,05
F4	3,07	3,24	1,40	1,23	2,90	3,11
F5	1,34	1,56	0,72	0,55	1,53	1,53

Nota: F=Feminino, M=Masculino, F1=Enfrentamento e auto-afirmação com risco, F2=Auto-afirmação na expressão de sentimento positivo, F3=Conversação e Desenvoltura Social, F4=Auto-exposição a desconhecidos e situações novas, F5=Autocontrole da agressividade.

A subescala de **Enfrentamento e autoafirmação com risco (F1)** representa a assertividade e o controle da ansiedade presentes no repertório de habilidades sociais de uma pessoa, diante de situações interpessoais que exigem afirmação e defesa dos próprios direitos e autoestima (Del Prette e Del Prette, 2011). Neste fator, a média de pontuação do gênero feminino se posicionou pouco acima do percentil 75, indicado no instrumento. A menor pontuação entre os respondentes do gênero feminino foi de 4,56 e a maior foi de 16,83 pontos, com mediana acima do percentil 75 do instrumento. Estes números indicam ao gênero feminino um bom nível para esta habilidade social. Quanto aos homens, a média ficou situada pouco acima do percentil 75, deste inventário. O intervalo de pontuação entre o gênero masculino alternou de 4,47 a 17,86, com mediana localizada no percentil 80, o que representa um repertório bastante elaborado para esta habilidade. Obter boa representatividade nesta habilidade social constitui, em parte, uma condição para resolução de situações difíceis, o que pode servir de exemplo à aprendizagem das crianças na aquisição de comportamentos habilidosos para o enfrentamento de situações complexas. Neste sentido, o desempenho habilidoso dos pais pode fornecer algum suporte ao desenvolvimento interpessoal dos filhos, principalmente em situações que exijam certa habilidade em lidar com críticas injustas, discordar de autoridade, discordar de colegas em grupo (Del Prette e Del Prette, 2011), dentre outras.

A **Auto-afirmação na expressão de sentimento positivo (F2)** relaciona-se às habilidades que a pessoa tem para lidar com situações que exijam a expressão de afetos

positivo e de afirmação da autoestima, porém, que não ofereçam grandes riscos ao relacionamento interpessoal (Del Prette e Del Prette, 2011). Nesta dimensão a média feminina ficou próxima ao percentil 45. Esta média indica bom repertório para esta habilidade, no entanto, ainda está abaixo do ponto médio do instrumento, no percentil 50. A pontuação mínima foi de 3,70 e a máxima de 11,70 com mediana acima do percentil 60. A média masculina para esta habilidade concentrou-se próxima ao percentil 80, que representa um nível muito bem estabelecido para esta habilidade social. A pontuação dos respondentes do gênero masculino alternou de 3,65 a 11,70 com a mediana correspondente ao percentil 85. Em geral, nesta subescala os resultados de competência social em relação a esta habilidade social foram satisfatórios, o que pode representar certa importância aos fatores ligados a interação social. Dessa forma, um alto índice nesta subescala pode indicar bom desempenho em habilidades como elogiar familiares e outras pessoas, expressar sentimento positivo, agradecer elogios, expressar sentimento positivo (Del Prette e Del Prette, 2011).

A subescala **Conversação e desenvoltura social (F3)** está direcionada para a habilidade “de lidar com situações sociais neutras de aproximação (em termos de afeto positivo ou negativo), com risco mínimo de reação indesejável, demandando principalmente “traquejo social” na conversação (DEL PRETTE E DEL PRETTE, p. 28, 2011). Nesta habilidade o desempenho das mães esteve acima do percentil 75, que representa um índice bastante elaborado nesta habilidade social. Com a pontuação mínima de 3,00 e a máxima de 11,02, a mediana estabilizou próxima ao percentil 80. Em relação aos pais, a média nesta subescala ficou acima do percentil 85, que certamente indica um nível de habilidade social bem elaborado. O intervalo de pontuação foi de 3,22 a 11,02 com a mediana também situada acima do percentil 85. De acordo com Del Prette e Del Prette (2011), o alto escore nesta subescala supõe o conhecimento das normas relacionadas à interação social cotidiana para situações como conversar com autoridades, saber realizar um pedido a alguém, saber recusar um pedido abusivo, dentre outros.

A **Auto-exposição a desconhecidos e situações novas (F4)**, refere-se ao comportamento de abordar pessoas desconhecidas, porém, com certo risco de provocar reação indesejável em outrem (Del Prette e Del Prette, 2011). Neste fator, o indicador feminino ficou próximo do percentil 45, indicado pelo instrumento. Esta média é considerada boa, porém, está pouco abaixo do ponto médio da escala apresentada pelo próprio instrumento, que é 50. Em relação à pontuação dos respondentes, a mínima foi de 0,35 e a máxima de 5,82 pontos. A mediana ficou próxima ao percentil 40, indicando a mesma importância da média estabelecida. Em relação ao indicador do masculino, o percentil alcançado foi próximo a 50, o

que representa um perfil mediano, para esta habilidade social. A mínima foi de 0,0 e a máxima de 5,82 pontos, com mediana situada próxima ao percentil 45, do instrumento. Em relação a ambos os gêneros, esta subescala apontou para um índice mediano, em habilidades que envolvam alguma atividade dirigida ao público desconhecido. Mesmo assim, vale lembrar que um alto índice para esta habilidade social, além de exigir certo traquejo social, conforme apresentado na habilidade de conversação e desenvoltura social, representa importante influência ao repertório social de uma pessoa, frente a situações imprevistas.

A subescala **Autocontrole da agressividade (F5)** avalia a capacidade de reagir de forma habilidosa a estímulos aversivos (Del Prette e Del Prette, 2011). Neste fator, as mães obtiveram uma média próxima ao percentil 70, apontando para um bom nível para esta habilidade social. O intervalo de pontuação ficou entre 0,0 e 2,86, a mediana ficou situada entre os percentis 75 e 80. Nesta subescala, a média dos pais também alcançou um bom índice na posição dos percentis, estando próxima do percentil 70. Embora tenha obtido a mesma mediana que as respondentes femininas, o percentil alcançado pela mediana masculina foi de 65, devido a diferenças entre as tabelas que avaliam os fatores de ambos os gêneros, conforme mencionamos acima. Possuir bons escores nesta subescala representa uma condição importante para o desenvolvimento socioemocional, uma vez que tal habilidade prevê o controle da raiva, da agressividade, bem como dos processos emocionais envolvidos diante de determinada situação (Del Prette e Del Prette, 2011).

O **Escore total** é uma dimensão formada pela junção dos outros fatores, a qual busca avaliar de forma mais abrangente o repertório de habilidades sociais de cada respondente. Neste escore, a amostra feminina apresentou uma média situada no percentil 75, indicado no instrumento como um repertório de habilidades sociais bastante elaborado. Quanto aos homens, a média total ficou situada no percentil 85, o que também indica um alto repertório de habilidades sociais. De forma geral, tanto nos índices fatoriais, quanto no escore total, o desempenho social de ambos os gêneros foram bem representados. Os dados apresentados nos levam a inquirir sobre a importância desses resultados obtidos pelos pais, em relação ao autoconceito e as habilidades sociais apresentadas pelas crianças, bem como na percepção de suporte familiar, e de que maneira isso acontece. Dessa forma, tais índices nos conduzem à verificação de tal interação pela análise das correlações.

6.2 – Resultados e discussão (II) – Correlação das variáveis

De acordo com Henriques et al. (2005), os métodos de investigação correlacionais permitem estudar e medir, ao mesmo tempo, relações entre um grande número de variáveis. Assim, esta seção será conduzida com a intenção de estabelecer relações entre o suporte familiar, o autoconceito e as habilidades sociais das crianças e de seus pais, buscando atender aos questionamentos formulados para os objetivos dessa pesquisa.

6.2.1 – Correlações entre Suporte Familiar, Autoconceito e Habilidades Sociais de Pais e Filhos

O objetivo geral desta pesquisa foi analisar as relações de reciprocidade entre as habilidades sociais dos pais com o autoconceito, a percepção de suporte familiar e as habilidades sociais dos filhos. Desta forma, foi inicialmente avaliada a ocorrência de correlações entre as variáveis indicadas, buscando verificar de que forma os dados se comportam em termos de correspondência geral. Conforme mostra a tabela 11, as variáveis de estudo apareceram correlacionadas em magnitudes diversas, com coeficientes de Spearman (rho) significativos crescentes, de baixos (-0,170 a 0,338) a moderados (0,408 a 0,593), sendo encontrada também uma correlação em nível mais superior (0,650).

Tabela 14- Correlações entre as habilidades sociais dos pais com o autoconceito, a percepção de suporte familiar e as habilidades sociais dos filhos pelas escalas totais.

Escalas/rho	HSP	RSH	RNHP	RNHA	AC	SF
HSM	0,593***	0,292**	- 0,209*	- 0,198*	0,425***	0,307***
HSP	---	0,338*	- 0,317*	- 0,149	0,337*	0,287*
RSH		---	- 0,170*	- 0,436***	0,408***	0,494***
RNHP			---	0,330***	- 0,283**	- 0,218**
RNHA				---	- 0,263**	- 0,221**
AC					---	0,650***

Nota: HSM=Habilidades Sociais Mães (n=130); HSP=Habilidades Sociais Pais (n=54); RSH=Reação Socialmente Habilidade dos Escolares (n=141); RNHP=Reação Não Habilidade Passiva dos Escolares (n=141); RNHA=Reação Não Habilidade Ativa dos Escolares (n=141); AC=Autoconceito dos Escolares (n=141); SF=Suporte Familiar na Percepção dos Escolares (n=141); *p<0,05; **p<0,01; ***p<0,001.

As correlações gerais do presente estudo são a seguir analisadas em ordem decrescente de magnitude para cada conjunto de dados. Observa-se que a correlação das habilidades

sociais de mães foi mais forte, de maneira positiva e significativa, com o autoconceito dos filhos ($\rho=0,425$, $p<0,001$), mas, embora em magnitudes mais baixas, correlacionou-se também com a percepção de suporte familiar ($\rho=0,307$, $p<0,001$), as habilidades sociais ($\rho=0,292$, $p<0,01$) e, de maneira invertida e significativa, com as reações não habilidosas passivas ($\rho=-0,209$, $p<0,05$) e não habilidosas ativas ($\rho=-0,198$, $p<0,05$) desses mesmos escolares. Semelhantemente, as habilidades sociais dos pais se correlacionaram mais fortemente, de maneira positiva e significativa, com as habilidades sociais ($\rho=0,338$, $p<0,05$) e o autoconceito dos filhos ($\rho=0,337$, $p<0,05$), seguidas, ainda, em magnitudes mais baixas, pelas correlações, de maneira invertida e significativa, com as reações não habilidosas passivas ($\rho=-0,317$, $p<0,05$) e, de maneira positiva e significativa, com a percepção de suporte familiar ($\rho=0,287$, $p<0,05$). Nota-se que, diferentemente das mães, não houve correlação entre as habilidades sociais dos pais e reações não habilidosas ativas dos filhos.

Dessa forma, nesse conjunto de dados, é possível afirmar que, quanto mais elaborado foi o *repertório de habilidades sociais* das mães e pais, mais elevados foram, nos filhos, o *autoconceito*, a *percepção de suporte familiar* recebido e também o *repertório de habilidades sociais*. Além disso, quanto mais elaborado o *repertório de habilidades sociais* das mães, menos frequentes tenderam a ser as reações *passivas* e *agressivas* dos escolares. As reações *passivas* dos escolares também tenderam a diminuir quando as *habilidades sociais* dos pais foram mais frequentes, o mesmo não se aplicando às reações de agressividade dessas crianças. Chamou atenção a correlação positiva e significativa entre as *habilidades sociais* de mães e pais ($\rho=0,593$, $p<0,001$), de maneira que tenderam a apresentar repertórios de habilidades sociais muito parecidos.

As *habilidades sociais* dos escolares, por sua vez, correlacionaram-se mais fortemente com a sua *percepção de suporte familiar* ($\rho=0,494$, $p<0,001$) e, depois, de maneira invertida e significativa, com as suas reações *não habilidosas ativas* ($\rho=-0,436$, $p<0,001$) e *não habilidosas passivas* ($\rho=-0,170$, $p<0,05$). As habilidades sociais dessas crianças se correlacionaram também, de maneira positiva e significativa, com o seu *autoconceito* ($\rho=0,408$, $p<0,001$). Deve ser observado que as reações não habilidosas *passivas* e *ativas* apresentaram-se correlacionadas de maneira positiva e significativa ($\rho=0,330$, $p<0,001$), muito embora tenham se correlacionado de maneira invertida e significativa com o *autoconceito* e *percepção de suporte familiar*, conforme mostrado na Tabela 11. Dentre todas as possíveis correlações formadas a partir dos escores totais de *suporte familiar*, *autoconceito* e *habilidades sociais* de pais e filhos, o dado mais expressivo ocorreu entre a *percepção do*

suporte familiar e o *autoconceito* das crianças. A magnitude encontrada ($\rho=0,650$, $p<0,001$) esteve pouco acima do nível moderado e demonstra que ambas as variáveis se apresentaram positivamente correlacionadas.

É possível afirmar com esses índices que, neste estudo, quanto maior o *autoconceito geral* de uma criança, maior o *suporte geral* que percebe receber da família e vice-versa. As *habilidades sociais* das crianças estão intimamente associadas à sua *percepção de suporte familiar*, ao seu *autoconceito* e às *habilidades sociais* das mães e pais. A frequência de *habilidades sociais* dos escolares apareceu com uma tendência antagônica muito maior em relação às *reações não habilidosas ativas* do que em relação às *reações não habilidosas passivas*, contudo, com os dados do presente estudo, é também possível afirmar que as *reações passivas* e *reações não habilidosas ativas* não são excludentes em alta frequência. Em outras palavras, crianças com mais habilidades sociais tendem a apresentar menos agressividade, muito embora possam apresentar também passividade. E, além disso, provavelmente em crianças com menos habilidades sociais, *reações agressivas* se alternam com *reações passivas*.

Diante dessas correlações gerais, indicativas do determinismo recíproco entre a maioria das variáveis estudadas, a percepção do suporte familiar, o autoconceito e as habilidades sociais dos pais e dos filhos foram particularmente submetidos a correlações mais detalhadas, por fatores, visando atender aos objetivos específicos traçados nesta pesquisa.

6.2.2 – Correlações entre Dimensões do Autoconceito e do Suporte Familiar

A presente análise foi feita buscando atender ao objetivo de “*Correlacionar as dimensões do autoconceito com os fatores de percepção do suporte familiar das crianças*”. O *autoconceito* e a *percepção de suporte familiar* estiveram correlacionados na análise anterior, nas escalas gerais, o que justifica estabelecer novas e mais detalhadas correlações entre essas variáveis, na intenção de abstrair resultados mais específicos. As dimensões do *autoconceito* foram assim correlacionadas com as *dimensões do suporte familiar*. Como forma de trabalhar e direcionar melhor essa análise importa perguntar: Quais tipos de suporte familiar mais se correlacionaram com os diferentes tipos de autoconceito da criança? E, desta mesma relação, quais dimensões do autoconceito da criança mais se correlacionaram com o nível total de percepção de suporte familiar? Ou, ainda, quais dimensões da *percepção do suporte familiar* da criança mais se correlacionaram com o *autoconceito geral*? Estes questionamentos são apresentados na próxima tabela e posteriormente interpretados.

Tabela 15- Correlações entre as dimensões do suporte familiar e as dimensões do autoconceito das crianças (n=141)

Fatores/rho	SF Geral	SF Afetivo-Consistente	SF Adaptação	SF Autonomia
AC Geral	0,650***	0,529***	0,699***	0,253**
AC Pessoal	0,445***	0,288**	0,571***	0,165
AC Escolar	0,363***	0,384***	0,253**	0,171*
AC Familiar	0,596***	0,484***	0,587***	0,223**
AC Social	0,341***	0,264***	0,435***	0,199*

Nota: Na horizontal = Suporte familiar, na vertical = Autoconceito; *p<0,05; **p<0,01; ***p<0,001.

É fundamental realizar uma análise, a fim de compreender melhor os mecanismos envolvidos no processo de formação do autoconceito e do suporte familiar. Assim, buscamos enxergar de forma mais específica a relação entre fatores e dimensões da percepção de autoconceito e de suporte familiar da criança. A correlação dos fatores de suporte familiar com o autoconceito geral constituiu uma base bem representativa. Os fatores do suporte familiar que melhor se correlacionaram com a *escala geral* do autoconceito foram: o fator de *Adaptação* ($\rho=0,699$, $p<0,001$), que apresentou uma magnitude considerada elevada, e o *Afetivo-consistente* ($\rho=0,529$, $p<0,001$), com o coeficiente de correlação moderado. Por sua vez, os fatores do autoconceito que melhor interagiram com a *escala total* do suporte familiar foram o *Autoconceito familiar* ($\rho=0,596$, $p<0,001$) e o *Autoconceito pessoal* ($\rho=0,445$, $p<0,001$), ainda em nível moderado. Dentre os fatores das duas escalas totais, a maior magnitude encontrada foi entre os fatores *Adaptação* familiar e *Autoconceito familiar* ($\rho=0,587$, $p<0,001$), que indicam relações moderadas, no entanto, com valores próximos de um nível considerado alto. Em seguida, o autoconceito *Pessoal* e o fator *Adaptação familiar* se correlacionaram também de maneira moderada e com valores próximos de um nível considerado alto ($\rho=0,571$, $p<0,001$). Em correlações não tão elevadas, mas ainda no nível moderado, estiveram os fatores autoconceito *Familiar* com o suporte *Afetivo-consistente* ($\rho=0,484$, $p<0,001$) e o autoconceito *Social* com o fator *Adaptação* familiar ($\rho=0,435$, $p<0,001$). As demais correlações apresentadas pela Tabela 12 estiveram em magnitudes baixas em direção à moderada ($\rho=0,171$, $p<0,05$ a $\rho=0,384$, $p<0,001$), sendo a maior dessas encontrada entre o autoconceito *Escolar* e o suporte *Afetivo-consistente*. Nota-se que houve correlações positivas e significativas entre todos os fatores e escalas, com exceção da interação entre a *Autonomia* familiar e o autoconceito *Pessoal*, que não houve correlação.

Pelo presente conjunto de dados, é possível afirmar que o autoconceito *geral* dos escolares foi mais positivo quanto melhor a qualidade dos relacionamentos interpessoais e maior o sentimento de integração às suas famílias (itens da dimensão *adaptação familiar*), bem como quanto maior o seu acesso a regras de conduta, bons modelos parentais e diálogos que comunicavam instruções, segurança e afeto positivo (itens da dimensão *afetivo-consistente*). Assim, o suporte familiar *geral* percebido pelos escolares foi maior quanto melhor julgavam as suas ações e interações em suas famílias (autoconceito *familiar*), bem como a si mesmos (autoconceito *pessoal*). Deve ser notado que a *adaptação familiar* foi, portanto, o fator que alcançou o maior número de correlações mais elevadas em magnitude e que melhor se correlacionou com o autoconceito *familiar*, *pessoal* e *social*. O fator *afetivo-consistente*, representando o acesso a regras de conduta, bons modelos parentais e diálogos que comunicavam instruções, segurança e afeto positivo, foi maior em escolares com autoconceito *familiar* e *escolar* mais bem consolidados. Pode-se concluir, diante disso tudo, que deve haver uma estreita ligação entre a qualidade das relações interpessoais na família e a formação do autoconceito da criança nos diferentes domínios de ação e interação com o mundo.

6.2.3 – Correlações entre Dimensões do Autoconceito e de Habilidades Sociais

Nesta oportunidade, as dimensões do autoconceito serão correlacionadas com os as subescalas de habilidades sociais das crianças e dos pais, a fim de analisar de maneira mais específica a interação entre a qualidade das relações interpessoais na família, tendo as habilidades como possíveis indicadoras na formação do autoconceito. Esta etapa, além de dar continuidade ao objetivo geral, visa explorar os questionamentos realizados para atender ao objetivo de “*Verificar os principais pontos de correlação entre o autoconceito e as habilidades sociais*”. A apreciação exercida entre essas variáveis visa elucidar: Quais habilidades sociais mais se correlacionaram com as dimensões do autoconceito?

No decorrer das correlações já efetuadas, o autoconceito e as habilidades sociais já apresentaram alguns valores significativos, no entanto, também é importante conhecer quais as dimensões do autoconceito das crianças que se apresentaram mais correlacionadas às suas habilidades sociais e às habilidades sociais de seus pais. A seguir, a tabela 13, apresenta as correlações obtidas sobre as variáveis citadas.

Tabela 16- Correlações entre as dimensões do autoconceito e as dimensões de habilidades sociais das crianças.

Fatores/rho	AC Geral	AC Pessoal	AC Escolar	AC Familiar	AC Social
RSH	0,408***	0,198*	0,394***	0,385***	0,145
RSH1	0,304***	0,141	0,296***	0,277**	0,138
RSH2	0,203*	0,108	0,222**	0,146	0,108
RSH3	0,269**	0,150	0,302***	0,212*	0,078
RSH4	0,375***	0,181	0,342***	0,414***	0,085
RNHP	-0,283**	-,129	-,224**	-,141	-,217*
RNHP1	-0,326***	-,155	-,248**	-,172*	-,287**
RNHP2	-0,230**	-,181*	-,154	-,134	-,085
RNHP3	-0,170*	-,168*	,005	-,057	-,221**
RNHP4	-0,154	-,055	-,136	-,088	-,142
RNHA	-,263**	-,121	-,180*	-,325***	-,086
RNHA1	-,198*	-,016	-,207*	-,206*	-,106
RNHA2	-,261**	-,167*	-,159	-,278**	-,103
RNHA3	-,254**	-,146	-,119	-,293***	-,116
RNHA4	-,143	-,052	-,123	-,162	,002

Nota: RSH=Reação Socialmente Habilidade dos Escolares (n=141), RSH1- Empatia e civilidade, RSH2- Assertividade de enfrentamento, RSH3- Autocontrole, RSH4- Participação; RNHP= Reação Não Habilidade Passiva dos Escolares (n=141), RNHP1- Empatia e civilidade, RNHP2- Assertividade de enfrentamento, RNHP3- Autocontrole, RNHP4- Participação; RNHA= Reação Não Habilidade Ativa dos Escolares (n=141), RNHA1- Empatia e civilidade, RNHA2- Assertividade de enfrentamento, RNHA3- Autocontrole, RNHA4- Participação; AC=Autoconceito dos Escolares (n=141); *p<0,05; **p<0,01; ***p<0,001.

Analisar a relação estabelecida entre as habilidades sociais e o autoconceito permite compreender melhor a influência de reciprocidade, que os fatores interpessoais exercem junto à percepção que as crianças possuem sobre si mesmas, em seus diferentes contextos de atuação. A correlação entre os fatores e reações das habilidades sociais com as dimensões do autoconceito foi bem representada. As dimensões do autoconceito que melhor se correlacionaram com a *escala total* das habilidades sociais das crianças foram: a dimensão *Escolar* ($\rho=0,394$, $p<0,001$) e a *Familiar* ($\rho=0,385$, $p<0,001$), ambas com valores crescentes, em direção à magnitude moderada. Quanto às habilidades sociais, as reações socialmente habilidosas que melhor se correlacionaram com o autoconceito *geral* foram: a habilidade de *Participação* ($\rho=0,375$, $p<0,001$) próxima a um nível moderado e a de *Empatia e civilidade* ($\rho=0,304$, $p<0,001$) com magnitude baixa. Dentre as subescalas das

reações sociamente habilidosas e as dimensões do autoconceito, a maior magnitude encontrada foi entre a habilidade de *Participação* e o autoconceito *Familiar* ($\rho=0,414$, $p<0,001$), com magnitude moderada. As demais correlações entre as reações habilidosas e o autoconceito obtiveram magnitudes baixas em direção à moderada ($\rho=0,212$, $p<0,05$ a $\rho=0,342$, $p<0,001$), com destaque a relação entre a habilidade de *Participação* e a dimensão *Escolar*. No que diz respeito às reações passivas, o dado mais expressivo encontrado foi a correlação invertida e significativa entre a subescala de *Empatia e civilidade* com o autoconceito *geral* ($\rho= -0,326$, $p<0,001$), com magnitude baixa. O autoconceito que marcou maior presença com este tipo de reação foi o *social*, porém, sempre com correlações fracas. Quanto às reações ativas, a maior correlação foi entre a sua escala *total* e o autoconceito *familiar*, que estiveram invertidas e significativamente correlacionadas ($\rho= -0,325$, $p<0,001$), também com magnitude baixa, sendo a dimensão *Familiar*, a que apresentou maior afinidade com as demais habilidades desta reação.

As informações, gerada pela análise dos dados obtidos entre a percepção que a criança tem de si mesma e suas relações interpessoais indicam que, o seu autoconceito encontra-se melhor relacionado com suas habilidades sociais, do que em relação aos problemas de comportamentos. O *repertório de habilidades sociais* das crianças obteve melhor correlação com o autoconceito *escolar*, o qual se relacionou com todas as habilidades. Já o autoconceito *social*, que não apresentou nenhuma correlação com as habilidades sociais, demonstrou melhor relação com as reações passivas. No entanto, o melhor indicador dessa análise ficou com a relação entre o autoconceito *familiar* e a habilidade de *participação*. Porém, foi apresentado que os problemas relacionados com a forma de se perceber no ambiente familiar ocorrem na presença das reações não habilidosas ativas de *assertividade* e de *autocontrole*.

Tabela 17- Correlações entre as dimensões do autoconceito e as dimensões de habilidades sociais de mães e pais.

Fatores/rho	AC Geral	AC Pessoal	AC Escolar	AC Familiar	AC Social
HSM	0,425***	0,401***	0,193*	0,244**	0,213*
HSM1	0,363***	0,271**	0,250**	0,224*	0,176*
HSM2	0,410***	0,382***	0,096	0,259*	0,274**
HSM3	0,168	0,169	0,178*	0,126	-0,058
HSM4	0,207*	0,230**	0,121	0,125	0,039
HSM5	-0,013	0,113	-0,148	-0,002	0,006
HSP	0,337*	0,223	0,131	0,310*	0,243
HSP1	0,395**	0,219	0,339*	0,218	0,205
HSP2	0,332*	0,250	0,014	0,476***	0,190
HSP3	0,008	0,081	-0,183	0,187	0,038
HSP4	0,309*	0,267	0,139	0,218	0,212
HSP5	-0,048	-0,230	0,035	-0,053	0,108

Nota: HSM=Habilidades sociais mães (n=130), HSM1- Enfrentamento e auto-afirmação com risco, HSM2- Auto-afirmação na expressão de sentimento positivo, HSM3- Conversação e desenvoltura social, HSM4- Auto-exposição a desconhecidos e situações novas, HSM5- Autocontrole da agressividade; HSP=Habilidades sociais pais (n= 54), HSP1- Enfrentamento e auto-afirmação com risco, HSP2- Auto-afirmação na expressão de sentimento positivo, HSP3- Conversação e desenvoltura social, HSP4- Auto-exposição a desconhecidos e situações novas, HSP5- Autocontrole da agressividade; AC= Autoconceito (n=141); *p<0,05; **p<0,01; ***p<0,001.

A correlação do repertório social de mães e pais com o autoconceito das crianças permite analisar, quais os comportamentos destes, que mais influenciam a percepção que as crianças têm de si mesmas, nos diferentes domínios. Em relação ao repertório *geral* de habilidades sociais das mães, a dimensão do autoconceito das crianças, que mais se correlacionou foi a *Pessoal* ($\rho=0,401$, $p<0,001$), com magnitude moderada. Quanto às habilidades sociais das mães, as que melhor se relacionaram com o autoconceito *geral* das crianças foi a *Auto-afirmação na expressão do sentimento positivo* (HSM-2), com magnitude moderada ($\rho=0,410$, $p<0,001$), e *Enfrentamento e auto-afirmação com risco* (HSM-1), com magnitude ($\rho=0,363$, $p<0,001$) próxima a um nível moderado. Dentre as subescalas das habilidades e as dimensões do autoconceito, o melhor resultado foi entre a habilidade de *Auto-afirmação na expressão do sentimento positivo* (HSM-2) e o autoconceito *Pessoal* ($\rho=0,382$, $p<0,001$), apresentando um valor próximo da magnitude moderada. As demais correlações significativas estabilizaram em uma magnitude baixa que variou de ($\rho=0,176$, $p<0,05$ a $\rho=0,274$, $p<0,01$). Em relação aos pais, a percepção da criança que melhor se

correlacionou com o seu repertório *geral* de habilidades sociais, foi o autoconceito *Familiar* ($\rho=0,310$, $p<0,05$). Quanto às habilidades sociais que mais se relacionaram com o autoconceito *geral*, também se destacaram a de *Enfrentamento e auto-afirmação com risco* (HSP-1), com ($\rho=0,395$, $p<0,01$), e a de *Auto-afirmação na expressão de sentimento positivo* (HSP-2), com ($\rho=0,332$, $p<0,05$), em valores crescentes em direção a magnitude moderada. Entre as subescalas de habilidades dos pais e as dimensões do autoconceito das crianças, o melhor resultado esteve entre a habilidade de *Auto-afirmação na expressão de sentimento positivo* (HSP-2) e o autoconceito *Familiar* ($\rho=0,476$, $p<0,001$), seguido do resultado entre *Enfrentamento e auto-afirmação com risco* (HSP-1) e o autoconceito *Escolar* ($\rho=0,339$, $p<0,05$), com valores crescentes em direção a magnitude moderada. Para as demais subescalas e dimensões, não houve correlações significativas.

As informações obtidas por esta análise demonstram que as habilidades sociais das mães, em especial a de *Enfrentamento e auto-afirmação com risco* (HSM-1), que indica assertividade e controle da ansiedade, e *Auto-afirmação na expressão de sentimento positivo* (HSM-2), que indica a expressão de afetividade positiva, participam dos diferentes tipos de autoconceito dos filhos, principalmente na dimensão *Pessoal*. Em relação aos pais, também são essas as habilidades sociais que mais contribuem para as autopercepções das crianças. Sendo a *Auto-afirmação na expressão de sentimento positivo* (HSP-2), que se refere a expressão do afeto positivo, a melhor relacionada com a percepção familiar e o *Enfrentamento e auto-afirmação com risco* (HSP-1), indicando assertividade, mantendo maior afinidade com a percepção que as crianças possuíam de si, especialmente em relação ao contexto acadêmico. De modo geral, as autopercepções das crianças, direcionadas ao contexto *familiar* e *escolar* foram as que mais demonstraram afinidade com o relacionamento interpessoal das crianças com suas mães e pais. E deve ser notado que as habilidades sociais que melhor se relacionaram com estes dois tipos de autoconceito expressam geralmente afetividade e desenvoltura social.

6.2.4 – Correlações entre Dimensões da Percepção de Suporte Familiar e de Habilidades Sociais

A exemplo do que aconteceu com a relação entre o autoconceito e as habilidades sociais, o suporte familiar também já foi correlacionado em outras ocorrências. No primeiro momento, a correlação das habilidades sociais com a percepção de suporte familiar ocorreu entre os fatores gerais de ambas as variáveis. A presente análise de correlação buscará extrair dados entre os fatores de percepção do suporte familiar e as subescalas de habilidades sociais.

Além de atender, em parte, o objetivo geral, esta correlação efetiva o objetivo de “*Verificar a relação entre as habilidades sociais e a percepção de suporte familiar das crianças*”.

As questões que nos cercam em relação a esta correlação é no sentido de saber se: houve alguma correlação entre os fatores de percepção do suporte familiar e as subescalas de habilidades sociais das crianças? E em relação às habilidades sociais, quais tiveram mais afinidade com as diferentes dimensões de percepção de suporte familiar da criança? A tabela a seguir apresenta os valores referentes a correlação de todas essas variáveis do suporte familiar e das habilidades sociais.

Tabela 18- Correlações entre as dimensões do suporte familiar e as dimensões de habilidades sociais das crianças.

Fatores/rho	SF Geral	SF Afetivo-Consistente	SF Adaptação	SF Autonomia
RSH	0,494***	0,496***	0,323***	0,227**
RSH1	0,363***	0,401***	0,186*	0,151
RSH2	0,349***	0,326***	0,213*	0,265**
RSH3	0,329***	0,340***	0,226**	0,154
RSH4	0,368***	0,375***	0,243**	0,107
RNHP	-,218**	-,162	-,256**	-,123
RNHP1	-,227**	-,195*	-,270**	-,114
RNHP2	-,144	-,076	-,226**	-,069
RNHP3	-,059	,017	-,176*	-,041
RNHP4	-,161	-,126	-,122	-,111
RNHA	-,221**	-,217*	-,211*	-,072
RNHA1	-,169*	-,196*	-,141	-,040
RNHA2	-,222**	-,214*	-,209*	-,105
RNHA3	-,190*	-,133	-,244**	-,003
RNHA4	-,045	-,056	-,063	,040

Nota: RSH=Reação Socialmente Habilidosa dos Escolares (n=141); RSH1- Empatia e civilidade, RSH2- Assertividade de enfrentamento, RSH3, Autocontrole, RSH4= Participação; RNHP=Reação Não Habilidosa Passiva dos Escolares (n=141); RNHP1- Empatia e civilidade, RNHP2- Assertividade de enfrentamento, RNHP3- Autocontrole, PNHP4- Participação; RNHA (n=141), RNHA1- Empatia e civilidade, RNHA2- Assertividade de enfrentamento, RNHA3- Autocontrole, RNHA4- Participação SF=Percepção de Suporte Familiar (n=141); *p<0,05; **p<0,01; ***p<0,001.

Esta análise nos permite compreender as particularidades existentes na relação entre as habilidades sociais e a percepção do suporte familiar. Em relação às crianças, as subescalas de

habilidades sociais que melhor se correlacionaram com o suporte familiar *total* foram: a de *Participação* ($\rho=0,368$, $p<0,001$) e a de *Empatia e civilidade* ($\rho=0,363$, $p<0,001$), ambas com valores crescentes em direção à magnitude moderada. Quanto ao repertório *geral* de habilidades sociais, o fator de percepção do suporte familiar que apresentou a correlação mais expressiva foi o *Afetivo-consistente* ($\rho=0,496$, $p<0,001$). Dentre as correlações estabelecidas entre as subescalas e os fatores, o dado mais significativo ficou registrado entre o fator *Afetivo-consistente* e a habilidade de *Empatia e civilidade* ($\rho=0,401$), com magnitude moderada. As demais correlações, embora bem distribuídas, estabilizaram em magnitudes baixas em direção à moderada ($\rho=0,186$, $p<0,05$ a $\rho=0,375$, $p<0,001$). No que diz respeito às reações não habilidosas passivas e agressivas, as correlações, quando significativas, foram todas baixas, sendo de ($\rho=-0,176$, $p<0,05$ a $\rho=-0,270$, $p<0,01$) para passividade e de ($\rho=-0,190$, $p<0,05$ a $\rho=-0,244$, $p<0,01$) para agressividade.

De maneira geral é possível perceber que as *habilidades sociais* da criança mantêm uma relação íntima com a sua *percepção de suporte familiar*. O fator de percepção que apresentou melhor relação com as *habilidades sociais* foi o *Afetivo-consistente*, demonstrando, sobretudo, afinidade entre expressões gerais de afetividade e cumprimento de regras, com as habilidades sociais. Por sua vez, a habilidade social que melhor se correlacionou com o fator *Afetivo-consistente* foi a *Empatia e civilidade*, o que reforça ainda mais a relação de afetividade entre as relações interpessoais e a boa qualidade do suporte familiar. Outro fator que também estabeleceu algumas relações com as *habilidades sociais* foi o de *Adaptação Familiar* e em menor proporção o de *Autonomia*, o que talvez seja um ponto relativo a crianças dessa idade. Quanto à baixa correlação entre as reações *passivas* e *agressivas* em relação à *percepção do suporte familiar*, ficou demonstrado que as habilidades sociais são mais influentes ao processo de constituição do suporte familiar, do que problemas de comportamento.

Tabela 19- Correlações entre as dimensões do suporte familiar e as dimensões de habilidades sociais de mães e pais.

Fatores/rho	SF Geral	SF Afetivo-Consistente	SF Adaptação	SF Autonomia
HSM	0,307***	0,248**	0,387***	0,004
HSM1	0,354***	0,368***	0,351***	0,026
HSM2	0,346***	0,208*	0,423***	0,082
HSM3	0,077	0,028	0,138	0,001
HSM4	0,039	0,075	0,069	-0,060
HSM5	-0,023	-0,049	0,034	-0,048
HSP	0,287*	0,318*	0,299*	-0,089
HSP1	0,304*	0,410**	0,182	0,031
HSP2	0,362**	0,324*	0,426**	-0,007
HSP3	-0,033	-0,038	0,068	-0,195
HSP4	0,263	0,350**	0,215	-0,078
HSP5	-0,100	-0,078	0,041	-0,160

Nota: HSM=Habilidades sociais mães (n=130), HSM1- Enfrentamento e auto-afirmação com risco, HSM-2 – Auto-exposição na expressão de sentimento positivo, HSM-3 – Conversação e desenvoltura social, HSM-4 – Auto-exposição a desconhecidos e situações novas, HSM-5 – Autocontrole da agressividade. HSP=Habilidades sociais pais (n=54), HSP-1 Enfrentamento e auto-afirmação com risco, HSP-2 – Auto-exposição na expressão de sentimento positivo, HSP-3 – Conversação e desenvoltura social, HSP-4 – Auto-exposição a desconhecidos e situações novas, HSP-5 – Autocontrole da agressividade. SF= Percepção de Suporte Familiar das crianças (n=141) - *p<0,05; **p<0,01; ***p<0,001.

Em relação às mães, os fatores de percepção do suporte familiar das crianças se apresentaram bem correlacionados com seu repertório de habilidades sociais. O fator que apresentou melhor correlação com a subescala *total* de habilidades sociais das mães foi o de *Adaptação* ($\rho=0,387$, $p<0,001$), com valor próximo a magnitude moderada. Quanto às habilidades sociais, as que melhor se correlacionaram com o escore *geral* de suporte familiar foram: *Enfrentamento e auto-afirmação com risco* (HSM1), com ($\rho=0,354$, $p<0,001$), e *Auto-afirmação na expressão de sentimento positivo* (HSM2), com ($\rho=0,346$, $p<0,001$), ambas com valores crescentes em direção à magnitude moderada. Dentre os fatores e subescalas, o resultado mais expressivo esteve entre a habilidade de *Auto-afirmação na expressão de sentimento positivo* (HSM2) e o fator *Adaptação* ($\rho=0,423$, $p<0,001$), com magnitude moderada. Em seguida, entre a habilidade de *Enfrentamento e Auto-afirmação com risco* (HSM1) e o fator *Afetivo-consistente* ($\rho=0,368$, $p<0,001$). No que diz respeito aos pais, os resultados se apresentaram de forma semelhante. O fator de percepção do suporte familiar que apresentou melhor correlação com o escore *total* de habilidades sociais dos pais

foi o *Afetivo-consistente* ($\rho=0,318$, $p<0,05$). Em relação ao *total* do suporte familiar, a subescala de habilidades sociais que mais se correlacionou foi a *Auto-afirmação na expressão de sentimento positivo* (HSP2), com valor próximo da magnitude moderada ($\rho=0,362$, $p<0,01$). Dentre os fatores e as subescalas, os melhores resultados obtidos foram entre as habilidades de *Auto-afirmação na expressão do sentimento positivo* (HSP2) e o fator de *Adaptação* ($\rho=0,426$, $p<0,01$), e entre a habilidade de *Enfrentamento e auto-afirmação com risco* (HSP1) e o fator *Afetivo-consistente* ($\rho=0,410$, $p<0,01$), ambas as correlações com magnitude moderada.

Este conjunto de dados nos permite dizer que, de modo geral as *habilidades sociais* de mães e de pais se correlacionaram bem com a *percepção de suporte familiar* das crianças. Em relação às mães, as habilidades sociais que mais participaram da *percepção de suporte familiar* das crianças foram as de *Enfrentamento e auto-afirmação com risco* (HSM1), que indica assertividade e a de *Auto-afirmação na expressão de sentimento positivo* (HSM2), que se refere a expressão de afetividade. Os fatores de percepção do suporte familiar que participaram mais diretamente desta relação com as habilidades sociais foram o *Afetivo-consistente* e o de *Adaptação familiar*, que por sua vez também indicam afetividade. Quanto aos dados obtidos pelos pais, apresentaram forte semelhança em relação aos dados das mães, sendo caracterizados pelas mesmas correlações. A pequena diferença encontrada entre os gêneros está na melhor correlação que as habilidades sociais das mães de *Enfrentamento e auto-afirmação com risco* (HSM1), obtiveram com o fator de *Adaptação familiar*, enquanto que as habilidades sociais dos pais de *Auto-exposição a desconhecidos e situações novas* (HSP4), se correlacionaram mais fortemente com o fator *Afetivo-consistente*.

6.2.5 – Correlações entre Dimensões de Habilidades Sociais de Pais e Filhos

Conforme observamos anteriormente, as habilidades sociais também tiveram seus escores totais correlacionados. No entanto, para alcançarmos a integralidade aos desígnios desta pesquisa foi necessário aprofundarmos as análises, no sentido de obter informações mais concretas em relação ao repertório das crianças, dos pais e à correlação entre ambos. O objetivo específico a ser trabalhado é o de: “*Explorar o processo da aprendizagem vicária entre as habilidades sociais de pais e filhos*”. Assim, a correlação a ser desenvolvida tem por objetivo analisar com maior profundidade a relação entre as habilidades sociais das crianças com as habilidades das mães e dos pais. A seguir, a tabela 20, apresenta as correlações entre as variáveis em questão.

Tabela 20 - Correlação entre as habilidades sociais de mães e pais com as Reações Socialmente Habilidosas das crianças.

	Total-RSH	RSH-1	RSH-2	RSH-3	RSH-4
HSM	0,292**	0,145	0,172	0,284**	0,180*
HSM-1	0,246**	0,139	0,094	0,298**	0,120
HSM-2	0,287**	0,160	0,248**	0,223*	0,140
HSM-3	0,306***	0,135	0,112	0,264**	0,265**
HSM-4	0,145	0,065	0,005	0,173*	0,173*
HSM-5	-0,047	-0,019	-0,031	0,067	-0,059
HSP	0,338*	0,129	0,230	0,155	0,316*
HSP-1	0,399**	0,285*	0,313*	0,207	0,283*
HSP-2	0,304*	-0,016	0,275*	0,132	0,306*
HSP-3	0,073	-0,071	-0,035	0,037	0,115
HSP-4	0,299*	0,194	0,054	0,212	0,338*
HSP-5	0,059	0,062	0,053	-0,132	0,177

Nota: RSH = Reação Socialmente Habilidosa das crianças (n=141), RSH-1 = Empatia e civilidade, RSH-2 = Assertividade de enfrentamento, RSH-3 = Autocontrole, RSH-4 = Participação, HSM-1 = Enfrentamento e auto-afirmação com risco, HSM-2 = Auto-afirmação na expressão de sentimento positivo, HSM-3 = Conversação e desenvoltura social, HSM-4 = Auto-exposição a desconhecidos e situações novas, HSM-5 = Autocontrole da agressividade, HSP=Habilidades sociais pais (n=54), HSP-1 Enfrentamento e auto-afirmação com risco, HSP-2 – Auto-exposição na expressão de sentimento positivo, HSP-3 – Conversação e desenvoltura social, HSP-4 – Auto-exposição a desconhecidos e situações novas, HSP-5 – Autocontrole da agressividade. * p<0,05; **p<0,01; ***p<0,001.

É fundamental realizar uma análise, a fim de compreender melhor os principais processos envolvidos entre as habilidades sociais de mães e pais, com as habilidades sociais dos filhos. Assim, buscamos apreciar de forma mais detalhada a relação entre as subescalas de habilidades sociais dos escolares com suas respectivas mães e pais. De modo geral, essa correlação entre as habilidades sociais foi relativamente baixa, com alguns valores em direção à magnitude moderada ($\rho=0,173$, $p<0,05$ a $\rho=0,399$, $p<0,01$). No entanto, apresentaremos os valores que se destacaram nesta análise e em seguida faremos algumas considerações a respeito. Em relação às mães, a habilidade social que melhor se correlacionou com o *repertório total de habilidades sociais* dos filhos foi a de *Conversação e desenvoltura social* (HSM-3), com magnitude relativamente baixa ($\rho=0,306$, $p<0,001$). Quanto aos filhos, a habilidade mais bem correlacionada com o *repertório total* das mães foi de *Autocontrole* (RSH-3), que apresentou baixa magnitude ($\rho=0,284$, $p<0,01$). Dentre as subescalas de mães e filhos, os melhores resultados foram: entre as habilidades de *Enfrentamento e auto-*

afirmação com risco (HSM-1) e de *Autocontrole (RSH-3)*, com ($\rho=0,298$, $p<0,01$), e entre as habilidades de *Conversação e desenvoltura social (HSM-3)* e *Participação (RSH-4)*, com ($\rho=0,265$, $p<0,01$), ambas com magnitudes relativamente baixas. As demais correlações, entre as habilidades das mães e dos filhos, obedeceram basicamente ao mesmo baixo padrão de magnitude, diversificando entre ($\rho=0,173$, $p<0,05$ a $\rho=0,264$, $p<0,01$).

A habilidade das mães que melhor se correspondeu com o repertório social dos filhos foi a de *Conversação e desenvoltura social*, que se refere à capacidade de interagir com situações sociais. Na criança, a habilidade que melhor interagiu com o repertório das mães foi a de *Autocontrole*, que está ligado ao controle emocional diante de situações interpessoais. Entre as subescalas das habilidades sociais de mães e filhos, os dados que se destacaram se referem à correlação das habilidades de *Enfrentamento e auto-afirmação com risco*, que envolve situações de assertividade e controle da ansiedade de mães, com a habilidade de *Autocontrole* dos filhos, que por sua vez, também se refere em parte ao controle de situações ansiogênicas. Outra correlação que também se destacou foi entre as habilidades sociais de *Conversação e desenvoltura social*, referente à forma de lidar com situações sociais dos pais e a de *Participação*, que por sua vez, também se refere a situações de envolvimento com o contexto social. Um dado que também chama a atenção é a presença da habilidade de *Auto-afirmação na expressão do sentimento positivo*, que expressa afetividade, em relação as habilidades de *Assertividade de enfrentamento* e de *Autocontrole dos filhos*.

Em relação aos pais, a habilidade que mais se correlacionou com repertório de habilidades sociais dos filhos foi a de *Enfrentamento e auto-afirmação com risco (HSP-1)*, com magnitude considerada moderada ($\rho=0,399$, $p<0,01$). No que diz respeito às habilidades dos filhos, a que melhor se correlacionou com o repertório de habilidades sociais dos pais foi a de *Participação (RSH-4)*, com valor ($\rho=0,316$, $p<0,05$) que corresponde a uma magnitude relativamente baixa. Dentre as subescalas de pais e filhos, as habilidades que se destacaram foram: a *Auto-exposição a desconhecidos e situações novas (HSP-4)*, com a habilidade social dos filhos de *Participação (RSH-4)*, ($\rho=0,338$, $p<0,05$), e a correlação entre a habilidade dos pais de *Enfrentamento e auto-afirmação com risco (HSP-1)* e a habilidade dos filhos de *Assertividade de enfrentamento (RSH-2)*, com ($\rho=0,313$, $p<0,05$), ambas as correlações com magnitude relativamente baixa. Dentre as demais subescalas, apresenta-se as correlações que a habilidade de *Auto-afirmação na expressão de sentimento positivo (HSP-2)* obteve com as habilidades de *Assertividade de enfrentamento (RSH-2)* e de *Participação (RSH-4)* dos filhos.

Portanto, observa-se que a habilidade social dos pais que melhor se correlacionou com o *repertório social* dos filhos se referem aos comportamentos assertivos e o controle da ansiedade. Em relação aos filhos, a habilidade social que mais bem se relacionou com o repertório dos pais foi a de *Participação (RSH-4)*, que está ligada ao relacionamento social. Dentre as subescalas de pais e filhos, as habilidades que apresentaram os melhores resultados foram a *Auto-exposição a desconhecidos e situações novas (HSP-4)*, direcionada a fatores de interação social, e a de *Participação (RSH-4)*, que por sua vez, também se dirige a questões da interação social. Outro resultado que se destacou foi a correlação entre a habilidade de *Enfrentamento e auto-afirmação com risco (HSP-1)*, e a habilidade de *Assertividade de enfrentamento (RSH-2)*, ambas se referindo a assertividade. A habilidade de *Auto-afirmação na expressão do sentimento positivo (HSP-2)* indicou presença na constituição das habilidades de *Assertividade de enfrentamento (RSH-2)* e de *Participação (RSH-4)*.

7. DISCUSSÃO TEÓRICA

O presente estudo buscou estabelecer relações entre o suporte familiar, o autoconceito e as habilidades sociais, sob a luz da teoria social cognitiva. Almejando esta objetividade foi necessária colher informações acerca de fatores afetivos, cognitivos e comportamentais de crianças e confrontá-los com os dados observados no repertório comportamental dos pais. Dessa forma, foi realizado um estudo que possibilitou apresentar indicadores sobre o nível de autoconceito das crianças, suas habilidades sociais e a percepção de suporte familiar que cada escolar sentia em relação as suas respectivas famílias. Buscando atender aos desígnios desta investigação, esses indicadores foram correlacionados entre si e posteriormente, com os índices do repertório de habilidades sociais apresentado pelos pais. Essa relação foi analisada em nossas intenções de pesquisa, por meio do determinismo recíproco e da aprendizagem vicária. Consideramos que ambos foram instrumentos essenciais para a consolidação de uma relação dinâmica, entre todos os elementos envolvidos, durante todo o processo de investigação.

7.1 – Correlações entre Suporte Familiar, Autoconceito e Habilidades Sociais de Pais e Filhos

Essa disposição entre todas as variáveis é apresentada no objetivo geral da pesquisa, o qual buscou:

. Analisar as relações de reciprocidade entre as habilidades sociais dos pais com o autoconceito, a percepção de suporte familiar e as habilidades sociais dos filhos.

Este objetivo se estruturou com base no questionamento que procurou investigar “*qual a influência das habilidades sociais dos pais na formação do autoconceito da criança, de suas habilidades sociais e da percepção que estas possuem sobre o suporte familiar que recebem?*”. Essas variáveis foram apreciadas de modo geral, para que assim pudéssemos obter uma noção inicial sobre a relação que cada uma poderia possuir junto as outras. Os resultados mostraram que quanto mais elaborado foi o repertório de habilidades sociais das mães e pais, mais elevados foram, nos filhos, o autoconceito, a percepção de suporte familiar recebido e também o repertório de habilidades sociais. Essa primeira visão que obtivemos, ainda que seja, uma forma geral de observar o relacionamento entre os fatores envolvidos, já apresenta a existência de uma interação. No entanto, aqui, ainda não podemos afirmar que ambos são recíprocos e principalmente, sob o olhar da teoria social cognitiva, triádicos entre si, conforme serão apreciados mais a frente.

Dentro dessa relação, notou-se que quanto mais elaborado o repertório de habilidades sociais das mães, menos frequentes tenderam a ser as reações passivas e agressivas dos escolares. Este dado é um indicativo que as habilidades sociais apresentam seus reflexos nos comportamentos pró-sociais dos filhos, sendo, portanto, importante instrumento a ser trabalhado no contexto familiar. Levando em consideração que o repertório de habilidades sociais das mães foi bem elaborado e que o índice de agressividade apresentado por elas foi relativamente baixo, é possível dizer que os comportamentos apresentados pelas crianças sejam reflexos de uma relação vicária, estabelecida no ambiente familiar. Estudo desenvolvido por Albert Bandura, de certa forma, confirmam estes dados ao revelarem que comportamentos pró-sociais contribuem de formas distintas para a inibição de comportamentos agressivos (Bandura, 1999; Bandura, et al. 1996).

Observamos ainda que as reações passivas dos escolares também tenderam a diminuir quando as habilidades sociais dos pais foram mais frequentes, o mesmo não se aplicando às reações de agressividade dessas crianças. Esta falta de relação entre as habilidades dos pais e a agressividade das crianças, embora, se apresente de encontro com os estudos já mencionados, vale lembrar que não foram significativamente elevados, uma vez que tanto as crianças como os pais não apresentaram índices considerados de agressividade. No entanto, é valido ressaltar que independente de qual seja o resultado, não descaracteriza o que diz a teoria sociocognitiva de Bandura (1986; 1963; 1969), quando atribui importância dos modelos, aos processos de formação de crenças e comportamento de crianças, sejam estes

positivos ou negativos. Neste sentido, um dado que chamou nossa atenção foi a correlação positiva e significativa entre as habilidades sociais de mães e pais, de maneira que tenderam a apresentar repertórios de habilidades sociais muito parecidos. Conforme veremos mais na frente, essa relação entre mães e pais é fundamental para a qualidade do processo de formação das autopercepções das crianças, bem como de suas relações interpessoais.

Em relação às crenças dos escolares, o estudo mostrou que quanto maior o autoconceito geral de uma criança, maior o suporte geral que percebe receber da família e vice-versa. Este ponto mostra a interação recíproca que a criança tem entre a sua autopercepção e a forma de perceber a sua família. Essas percepções também estiveram bem relacionadas com as habilidades sociais das crianças. Segundo (Caprara, Barbaranelli, Pastorelli, Bandura e Zimbardo, 2000), por fazer parte de uma construção multifacetada, um comportamento pró-social pode estar relacionado a diversos atributos, dentre eles, possuir habilidades sociais para resolução de problemas e crenças pessoais mais elevadas.

No que diz respeito à frequência de habilidades sociais dos escolares, foi apresentada uma tendência antagônica muito maior em relação às reações não habilidosas ativas, do que em relação às reações não habilidosas passivas. Esses resultados estão de acordo com o estudo de (Caprara, et al, 2000), o qual aponta que os efeitos de comportamentos pró-sociais tendem a ser mais evidentes em relação a agressividade. Contudo, com os dados do presente estudo, é também possível afirmar que as reações passivas e não habilidosas ativas não são excludentes em alta frequência. Este dado vai ao encontro do que diz Del Prette e Del Prette (2008), que ambas podem apresentar-se correlatas, pois, existem problemas psicológicos que se apresentam relacionados tanto a problemas internalizantes como externalizantes, o que demonstra que ambas as reações se apresentam na ausência de habilidades sociais. Deste modo, torna-se importante ressaltar que em crianças com menos habilidades sociais, reações agressivas podem se alternar com reações passivas (Del Prette e Del Prette, 2008).

Portanto, em relação ao objetivo de correlacionar todas as variáveis ao mesmo tempo, os resultados nos permitem dizer, por uma via geral, que todas estiveram reciprocamente bem correlacionadas. Assim, foi verificado que as habilidades sociais das crianças estão intimamente associadas à sua percepção de suporte familiar, ao seu autoconceito e às habilidades sociais das mães e pais. Quando olhamos com as lentes da TSC nessas correlações gerais, inevitavelmente somos lançados a estabelecer analogias com a perspectiva do determinismo recíproco, que de acordo com Bandura (2008), compreende o comportamento, por meio da reciprocidade triádica formada entre comportamento, pessoa e ambiente. No entanto, para estabelecermos esta forma de análise recíproca entre habilidades sociais,

autoconceito e suporte familiar, foi preciso trabalhar a relação entre essas variáveis de forma particular e mais detalhada.

Dessa forma, no lugar de cada elemento dessa relação triádica, substituímos por um dos determinantes dessa pesquisa, sendo: as habilidades sociais a representante do comportamento, o autoconceito indicando os aspectos pessoais e o suporte familiar, o ambiente. Esta disposição será verificada na sequência atribuída pelos objetivos específicos dessa pesquisa.

7.2. Correlações entre Dimensões do Autoconceito e do Suporte Familiar

A análise desta correlação está fundamentada na verificação do objetivo específico de:

. Correlacionar as dimensões do autoconceito com as dimensões de percepção do suporte familiar das crianças.

Por volta deste objetivo foi levantada a questão de pesquisa em busca de confirmar se *“é possível encontrar uma relação de reciprocidade entre a percepção de autoconceito e de suporte familiar”*. Conforme pudemos observar, o autoconceito e a percepção de percepção de suporte familiar estiveram correlacionados na análise anterior, porém, em escalas gerais, o que justificou realizar novas e mais detalhadas correlações entre essas variáveis, na intenção de abstrair resultados mais específicos.

Por meio dessa análise mais detalhada, foi possível observar que o autoconceito geral dos escolares foi mais positivo quanto melhor a qualidade dos relacionamentos interpessoais e maior o sentimento de integração às suas famílias (itens da dimensão adaptação familiar), bem como quanto maior o seu acesso a regras de conduta, bons modelos parentais e diálogos que comunicavam instruções, segurança e afeto positivo (itens da dimensão afetivo-consistente). Estes dados estão condizentes com o que diz o estudo de Loos e Cassemiro (2010) o qual buscou verificar a relação entre a qualidade da interação familiar e as crenças autorreferenciadas das crianças. Dentre outros pontos positivos, o referido estudo mostrou que uma comunicação pró-ativa entre os familiares, demonstrações de afeto e o estabelecimento de regras, encontram-se bem relacionadas às dimensões do autoconceito e autoestima.

Por sua vez, o suporte familiar geral percebido pelos escolares foi maior quanto melhor julgavam as suas ações e interações em suas famílias (autoconceito familiar), bem como a si mesmos (autoconceito pessoal). Além de atestar a reciprocidade entre autoconceito e suporte familiar, esse dado apresenta a coerência entre os resultados da pesquisa, uma vez

que a dimensão de autoconceito que apresentou mais afinidade com o referido suporte foi a Familiar.

Além disso, deve ser notado que a adaptação familiar foi, portanto, o fator que alcançou o maior número de correlações mais elevadas em magnitude e que melhor se correlacionou com o autoconceito familiar, pessoal e social. Portanto, conforme mencionado, uma boa adaptação familiar é caracterizada pela boa qualidade do relacionamento interpessoal e dos valores sentimentais percebidos pela criança em relação à sua família (Baptista, 2009). Portanto, quando essas características encontram-se bem correlacionadas com uma elevada percepção de autoconceito, enxergamos com maior lucidez a estreita relação do autoconceito com os aspectos de afetividade do suporte familiar. Dessa forma, vale lembrar que o fator afetivo-consistente, representando o acesso a regras de conduta, bons modelos parentais e diálogos que comunicavam instruções, segurança e principalmente o afeto positivo, foi maior em escolares com autoconceito familiar e escolar mais bem consolidados.

Essa coerência entre a percepção do autoconceito e de suporte familiar aparece bem representada pela literatura. De acordo com Machargo (apud, SANCHES e ESCRIBANO, 1991), a construção do autoconceito se define ao longo do desenvolvimento, recebendo importantes contribuições do ambiente familiar, escolar e social. Neste sentido quando Bandura (1986) se refere ao autoconceito como uma concepção que além de ser composta pela própria pessoa é formada por experiências e avaliações adotadas por pessoas significativas, de maneira inevitável, se refere também ao contexto familiar. A importância da família como formadora de aspectos afetivos, cognitivos e sociais, também aparece nos trabalhos de (Dessen e Polônia, 2007). Segundo as autoras, a família além de ser a primeira fonte da aprendizagem humana é modeladora das relações interpessoais e da construção individual e coletiva.

No entanto, em relação à TSC de Albert Bandura, uma analogia que representa muito bem os princípios da aprendizagem social foi encontrada em Colaciti (2006). Quando se refere à construção do autoconceito, a autora vai além ao dizer que o autoconceito é formado por meio de um processo de imitação e que ao identificarem-se com pessoas significativas do ambiente, a criança imita-as, fazendo suas as características do modelo. Portanto, passa a formar um autoconceito de si, semelhante a destas pessoas. Os resultados do presente estudo, associados aos resultados do referido estudo de Colaciti, sugerem que a presença de afetividade positiva na família é favorecedora da retenção e formação de crenças, imagens e informações positivas nas crianças sobre si mesmas. Dessa forma, enxergamos essas considerações com bons olhos e percebemos junto aos dados encontrados entre a percepção

do autoconceito e de suporte familiar, a possibilidade de trabalhar esses aspectos dentro de um programa de intervenção.

Em relação aos resultados dessa pesquisa, bem como aos estudos que confirmam e reforçam os dados encontrados, pode-se concluir, diante disso tudo, que deve haver uma estreita ligação entre a qualidade das relações interpessoais na família e a formação do autoconceito da criança nos diferentes domínios de ação e interação com o mundo. Portanto, por meio da representação do determinismo recíproco, o autoconceito referente aos processos pessoais e o suporte familiar relacionado aos ambientais, apresentam entre si uma relação de reciprocidade muito bem evidenciada. No entanto, além dos fatores pessoais e ambientais, a relação triádica é inteirada pelo fator comportamental. Deste modo, importa incluir em nossa discussão as contribuições das habilidades sociais, representante do fator comportamental, fornecidas a essa relação.

7.3 – Correlações entre Dimensões do Autoconceito e de Habilidades Sociais

As correlações entre as dimensões do autoconceito e das habilidades sociais são apresentadas pelo objetivo de:

. Verificar os principais pontos de correlação entre o autoconceito e as habilidades sociais.

O questionamento que levou a formulação deste objetivo buscou verificar se “*o autoconceito positivo, o repertório elaborado de habilidades sociais da criança e o repertório de habilidades sociais dos seus pais participariam de uma relação de reciprocidade*”.

As informações, gerada pela análise dos dados obtidos entre a percepção que a criança tem de si mesma e suas relações interpessoais indicam que, o seu autoconceito encontra-se melhor relacionado com suas habilidades sociais, do que em relação aos problemas de comportamento. Esses dados indicam bom desempenho das crianças dessa pesquisa, tanto em relação às suas habilidades sociais como em relação ao autoconceito. Segundo Pereira, Cia e Barham (2008), o autoconceito insatisfatório de uma criança pode estar associado a problemas de comportamento. Portanto, os dados positivos encontrados na relação entre autoconceito e habilidades sociais vão ao encontro da literatura do campo das habilidades sociais, que considera que as crenças e percepções a respeito de si mesmo exercem forte influência no comportamento (CABALLO E BUELA, 1989; DEL PRETE E DEL PRETTE, 1999). Neste sentido, a teoria sociocognitiva de Albert Bandura define uma autoconcepção negativa em

termos de propensão à desvalorizar-se e uma autoconcepção positiva como uma tendência de julgar a si mesmo favoravelmente (Bandura, 1986).

Além de, as autopercepções estarem mais bem correlacionadas com as reações socialmente habilidosas, ao invés possuírem melhor relação com os problemas de comportamento, os resultados dessa pesquisa mostraram que o autoconceito que mais se correlacionou com as habilidades sociais das crianças foi o escolar. Nesta direção, o estudo de Cia e Barham (2009), que buscou correlacionar o autoconceito, as habilidades sociais e o desempenho acadêmico, demonstra que todos participam de uma relação positiva entre si. O estudo dessas autoras mostrou ainda que essas três variáveis estavam negativamente correlacionadas com problemas de comportamentos. Estes dados, de certa forma vão ao encontro do estudo realizado por Feitosa et al. (2011) ao demonstrar que as habilidades sociais podem exercer maiores influências à promoção do desempenho escolar do que os problemas de comportamento podem o prejudicar.

Diferentemente do autoconceito escolar, um resultado de nossa pesquisa que, de certa forma, destoa com a literatura apresentada se refere ao fato de o autoconceito social não ter apresentado nenhuma correlação com as habilidades sociais e ter demonstrado melhor relação com as reações passivas. No entanto, Bandura (1986) chama a atenção para a possibilidade dessa ocorrência, quando diz que as percepções sobre competências e padrões de avaliação variam de acordo com performances em contextos diferentes (social, intelectual, profissional e atlético) e são susceptíveis de produzir diferentes autoavaliações. O autor diz ainda que o autoconceito de uma pessoa pode variar até mesmo em diferentes aspectos da mesma esfera de atividade.

O melhor indicador da análise entre o autoconceito e as habilidades sociais das crianças ficou registrado entre o autoconceito familiar e a habilidade de participação, que por sua vez, se refere a habilidades de envolver-se adequadamente com o contexto social. Esta habilidade encontra-se associada a situações de mediar conflitos entre colegas e responder à pergunta da professora (Del Prette e Del Prette, 2005). Portanto, este resultado nos permite dizer que quanto melhor a percepção que o escolar tem em relação a sua atuação nas tarefas do contexto familiar, melhor a sua participação nas atividades acadêmicas e interpessoais da escola. Porém, os resultados dessa pesquisa indicam que problemas com a forma de se perceber no ambiente familiar podem ocorrer na ausência de habilidades sociais de assertividade e autocontrole.

No que diz respeito à relação entre as habilidades sociais das mães e as percepção do autoconceito das crianças, as informações obtidas por esta análise demonstra que as

habilidades sociais das mães, em especial a de *Enfrentamento e auto-afirmação com risco* (que se refere a assertividade e controle da ansiedade) e *Auto-afirmação na expressão de sentimento positivo* (que se refere a expressão de afeto), participam dos diferentes tipos de autoconceito dos filhos, principalmente com a dimensão *Pessoal*. Em relação aos pais, também são essas as habilidades sociais que mais contribuem para as autopercepções das crianças. O dado mais expressivo foi encontrado na correlação entre a habilidade de *Auto-afirmação na expressão de sentimento positivo*, que é referente a expressão da afetividade, com a percepção familiar. Já a habilidade de *Enfrentamento e auto-afirmação com risco*, que se refere basicamente a situações assertivas, manteve maior afinidade com a percepção que as crianças possui de si, em relação ao contexto acadêmico. Estes dados mostram boa relação entre comportamentos assertivos e afetivos de mães e pais, em relação as percepções das crianças, sobre si mesmas. Estes dados se tornam ainda mais coerentes ao lembrar que os fatores afetivos das crianças também se relacionaram com as suas próprias percepções.

A importância de mães e pais servirem de modelo para trabalhar o aprendizado de habilidades sociais de seus filhos, principalmente sobre os aspectos afetivos e assertivos no contexto familiar torna-se relevante pelo fato de que, em geral, transtornos associados a problemas internalizantes apresentam-se relacionados, dentre outros fatores, a baixa assertividade, dificuldades de expressar afeição ou desagrado e com o baixo nível de autoconceito (DEL PRETTE E DEL PRETTE, 2008).

Quanto ao questionamento inicialmente apresentado se “*o autoconceito positivo, o repertório elaborado de habilidades sociais da criança e o repertório de habilidades sociais dos seus pais participariam de uma relação de reciprocidade*”. Os resultados nos permitem dizer que diante da reciprocidade encontrada, entre essas variáveis, as habilidades sociais em especial a de mães e pais, podem ser consideradas instrumentos essenciais para o processo de formação do autoconceito dos filhos. De forma recíproca, o autoconceito também pode ser considerado como importante ferramenta para a construção de um repertório de habilidades sociais adequado, para as crianças, mães e pais. Quanto às crianças, é possível dizer que as habilidades sociais contribuiriam para a construção do autoconceito positivo via conquista da competência social. Os resultados da competência social, pelo emprego de habilidades sociais, permitiriam às crianças elaborarem julgamentos positivos sobre si mesmas em diferentes situações de vida.

Embora o autoconceito tenha por característica ser um aspecto da personalidade mais estável (Bandura, 2008; Neves e Faria, 2009; Shavelson, Hubner e Stanton, 1976), pode ser modificável e visualizamos as habilidades sociais, por meio da competência social, como um

dos fatores preditores dessa modificabilidade cognitiva. Esta modificação é ainda mais visível quando trabalhada em conformidade com os princípios de teoria social cognitiva. Desta forma, as habilidades sociais podem ser trabalhadas pelos modelos, por meio do processo vicário entre pais e filhos e através dessa relação fortalecer a competência social da criança, o que possivelmente lhe permitirá desenvolver novas habilidades e conseqüentemente melhorar o senso de percepção do próprio autoconceito.

De acordo com Bandura (1986), uma das características fundamentais da reciprocidade triádica formulada pelo determinismo recíproco está fundamentada na bidirecionalidade, desta forma, todos os determinantes participam ativamente uns com os outros na relação triádica. Portanto, é importante lembrar que até aqui, embora tenhamos envolvido o autoconceito, a percepção de suporte familiar e as habilidades sociais, os três determinantes ainda não se encontram bidirecionalmente relacionados. No entanto, para que possamos adequar nossa discussão ao padrão de relacionamento do determinismo recíproco, importa agora apreciarmos neste cenário, a relação estabelecida entre as habilidades sociais e a percepção de suporte familiar.

7.4 Correlações entre Dimensões da Percepção de Suporte Familiar e de Habilidades Sociais

O objetivo específico que centraliza a relação entre as habilidades sociais e o suporte familiar é:

. Correlacionar as dimensões do autoconceito com os fatores de percepção do suporte familiar das crianças.

Em relação a este objetivo o principal questionamento ocorre no sentido de verificar “a possibilidade de a relação de reciprocidade ocorrer entre as habilidades sociais e a percepção de suporte familiar”. Esta análise além de possibilitar verificar sobre o processo de reciprocidade entre as habilidades sociais e a percepção do suporte familiar é essencial para compreendermos de que forma essas habilidades podem favorecer a construção de um suporte familiar mais adequado.

De maneira geral foi possível perceber que as habilidades sociais da criança mantiveram relação íntima com a sua percepção de suporte familiar. O fator de percepção que apresentou melhor relação com as habilidades sociais foi o Afetivo-consistente, demonstrando, sobretudo, afinidade entre expressões gerais de afetividade e cumprimento de regras, com as habilidades sociais. Por sua vez, a habilidade social que melhor se correlacionou com o fator Afetivo-consistente foi a Empatia e civilidade, o que reforça ainda

mais a relação de afetividade entre as relações interpessoais e a boa qualidade do suporte familiar. Portanto, este resultado reforça o que o estudo vem mostrando até aqui, sobre a frequência da relação entre as habilidades sociais e os aspectos de afetividade. No entanto, esses dados ganham ainda mais importância por serem apresentados na relação entre suporte familiar e as habilidades sociais. A relação, entre o bom desempenho de habilidades sociais de empatia e civilidade dos escolares e os aspectos afetivos do suporte familiar, pode ser claramente explicada por meio dos processos vicários, no qual a criança reproduz no contexto social aquilo que aprendem por meio da observação de seus modelos significativos (Bandura, 1963;1969;1986).

Portanto, esses fatores pró-sociais devem ser constantemente trabalhados nos contextos de atuação da criança, em especial o familiar, para que possam surtir possíveis reflexos positivos no meio social, em especial o acadêmico. Um trabalho realizado por Caprara et al. (2000) o qual teve a colaboração de Albert Bandura, relata que comportamentos pró-sociais, quando refletidos em formas de cooperação, ajuda, partilha e em comportamentos empáticos são capazes de promover redes sociais mais propícias à aprendizagem acadêmica.

Outro fator que também estabeleceu algumas relações com as habilidades sociais foi o de Adaptação, que de certa forma também se refere a valores sentimentais, percebido pelas crianças. No entanto, em menor proporção se apresentou o fator de Autonomia, que avalia relações de liberdade, confiança e privacidade. Este aspecto pode receber interpretações diferentes, por parte dos pais, pode representar uma educação mais rígida e um excesso de cuidado em relação às crianças, quanto à forma de se comportar e até mesmo de se vestir. Por outro lado, os filhos podem compreender esse excesso como a privação a determinadas situações. Portanto, vale lembrar, que os participantes dessa pesquisa encontram-se em uma zona de transição entre a infância e o início da adolescência, o que talvez seja relativo a crianças dessa idade.

Entretanto, os resultados entre as habilidades sociais dos filhos e a sua percepção de suporte familiar, de modo geral, realça a relevância dos comportamentos pró-ativos em relação ao ambiente familiar. Um dado que demonstra esse evento é em relação as percepções de suporte familiar das crianças terem se correlacionado mais com as reações socialmente habilidosas, do que com as reações de agressividade ou de passividade. Isso demonstra que, neste estudo, as habilidades sociais são mais influentes ao processo de constituição do suporte familiar, do que problemas de comportamentos.

Com objetivo de estabelecer uma ponte destes resultados com a importância de obter na família modelos sociais mais pró-ativos, traçamos uma analogia com um estudo de

Bandura, Ross & Ross (1961) que expôs crianças em contato com modelos agressivos e não agressivos. O grupo que teve por observação os modelos de agressividade demonstrou intensa reprodução de comportamentos agressivos, diferente do grupo exposto a modelos não agressivos. No entanto, apesar de comportamentos agressivos serem facilmente aprendidos por meio da aprendizagem observacional, Ríos, Del Prette e Del Prette (2002) lembram que o observador também tende a inibi-la, em caso de punição ao modelo. Neste sentido, por meio de processos observacionais a pessoa pode “aprender” com o erro cometido por outras pessoas, sem ter que passar por possíveis prejuízos de uma experiência desagradável.

Portanto, diante dos baixos índices de agressividade relatados na presente pesquisa e da reciprocidade encontrada entre habilidades sociais e suporte familiar, podemos inferir que, as habilidades sociais apresentaram-se como possível fator preditor à realização de um bom relacionamento no contexto familiar, bem como o referido contexto à formação dessas habilidades.

Em relação a mães e pais, o conjunto de dados nos permite dizer que, de modo geral suas habilidades sociais correlacionaram-se bem com a percepção de suporte familiar das crianças. Em relação às mães, as habilidades sociais que mais participaram da percepção de suporte familiar das crianças foram as de Enfrentamento e auto-afirmação com risco, que indica assertividade, e de Auto-afirmação na expressão de sentimento positivo, que se refere a expressão de afetividade. De modo recíproco, os fatores de percepção do suporte familiar que participaram diretamente desta relação com as habilidades sociais foram o Afetivo-consistente e o de Adaptação familiar, que por sua vez também indicam afetividade. Portanto, um dado que certifica uma tendência desta pesquisa se refere ao fato de que os dados obtidos pelos pais apresentaram forte semelhança em relação aos das mães, estando correlacionados com o suporte familiar, pelas mesmas habilidades sociais. Isto representa, mais uma vez, que as relações entre pais e filhos são fortemente marcadas pela presença de assertividade e principalmente da afetividade.

A única diferença encontrada entre os gêneros está na disposição em que as habilidades sociais das mães direcionadas a assertividade e controle da ansiedade exerceram maior influência com as percepções de adaptação familiar dos filhos. Enquanto que os pais tiveram suas habilidades de participação voltadas à desenvoltura social, mais bem correlacionadas com as autopercepções dos filhos, nos aspectos do fator afetivo-consistente. No entanto, esse detalhe não diminui a ocorrência, de que a relação entre as habilidades sociais de mães e pais e a percepção de suporte familiar das crianças se evidencia principalmente por meio da expressão de afetividade. Estes resultados se relacionam muito

bem com os dados obtidos através da comparação da percepção de suporte familiar das crianças e suas próprias habilidades sociais.

Esses dados referentes às habilidades sociais e o suporte familiar são coerentes com um estudo desenvolvido por (Bolsoni-Silva, Del Prette e Del Prette, 2000). Além de mostrar que o desempenho de algumas habilidades sociais, no contexto familiar pode melhorar de modo significativo a convivência entre pais e filhos, o referido estudo aponta que as habilidades sociais de expressar sentimento positivo encontram-se entre as mais importantes.

Outro ponto que põe em destaque a boa relação apresentada entre as habilidades sociais e o suporte familiar, com a literatura vigente, se refere ao processo de formação destas habilidades. Assim, em relação ao aprendizado de habilidades sociais no contexto familiar, Del Prette e Del Prette (2008) compreendem o referido contexto como sendo a base de estimulação inicial dos padrões de relacionamento e competência social. Os autores relatam que a ausência do repertório de habilidades sociais entre os pais pode refletir na baixa qualidade do relacionamento interpessoal da convivência familiar. Neste sentido, Ríos, Del Prette e Del Prette (2002), se referindo à teoria social cognitiva de Albert Bandura, discorrem que o comportamento dos pais se torna mais influente ao comportamento de filhos através da aprendizagem por observação. Portanto, torna-se evidente a importância da presença de modelos adequados, para boa formação do desenvolvimento sociocognitivo da criança dentro do contexto familiar.

Em relação ao questionamento de verificar “*a possibilidade da relação de reciprocidade ocorrer entre as habilidades sociais e a percepção de suporte familiar*”, podemos dizer que essa relação apresentou-se reciprocamente bem vinculada. No entanto, essa era a correlação que estava faltando para inteirarmos a noção do determinismo recíproco. Esta concepção, mencionada em distintos pontos deste estudo, refere-se a uma forma dinâmica de compreender o comportamento humano, que se estrutura por meio de uma relação recíproca entre pessoa, comportamento e ambiente (Bandura, 1986).

No entanto, com a intenção de apreciar os resultados desse estudo por meio dos princípios da teoria social cognitiva, buscamos ao longo deste trabalho realizar uma analogia do determinismo recíproco, entre os componentes dessa pesquisa. Assim, no lugar dos aspectos *pessoais*, *comportamentais* e *ambientais*, inserimos respectivamente o autoconceito, as habilidades sociais e o suporte familiar. Para adequarmos toda a investigação realizada, sob a forma de análise do determinismo recíproco, verificamos se os determinantes dessa pesquisa, além de estarem reciprocamente relacionados entre si, participavam de uma relação triádica e bidirecional. Portanto, ao longo desta pesquisa, diante das distintas observações

realizadas foi verificado que o autoconceito, as habilidades sociais e o suporte familiar foram devidamente adequados a uma relação triádica e bidirecional, o que significa dizer que essas variáveis se correlacionam ao mesmo tempo, em todas as direções.

Esses dados nos levam a compreender que, os fatores ligados ao desenvolvimento sociocognitivo da criança estão fundamentalmente relacionados aos aspectos de interação do contexto familiar afetivo. De certa forma, isto nos motiva a desenvolver experiências, buscando encontrar novos meios de atuação na prática profissional. Entretanto, para concluirmos essa investigação e realizarmos possíveis apontamentos sobre os dados colhidos ao longo deste trabalho, importa-nos trazer para discussão os principais aspectos encontrados entre as habilidades sociais das mães, dos pais e de seus filhos.

7.5 - Correlações entre Dimensões de Habilidades Sociais de Pais e Filhos

As diversas formas de correlacionar as habilidades sociais, representaram a importante possibilidade de adquirir informações mais específicas, sobre o repertório comportamental das crianças, mães e pais e principalmente de compreender como esses comportamentos se relacionam. Para a realização desta investigação, alguns objetivos estiveram envolvidos:

- . Explorar o processo da aprendizagem vicária entre as habilidades sociais de pais e filhos.
- . Aplicar a TSC de Albert Bandura no campo das habilidades sociais para avaliar alguns dos determinantes do desenvolvimento sociocognitivo infantil.

A questão de pesquisa que envolveu a formulação desses objetivos centrou-se em verificar se a “relação entre as habilidades sociais dos pais e as habilidades sociais dos filhos poderá se apresentar positivamente ilustrada pela análise dos princípios vicários da teoria social cognitiva.” Portanto, a realização dessa análise buscará apresentar os principais pontos existentes entre habilidades sociais de pais e filhos.

Em relação às mães, na análise feita sobre as suas habilidades sociais e o repertório de habilidades sociais dos filhos, a habilidade que melhor se correspondeu foi a de *Conversação e desenvoltura social*, que se refere à capacidade de interagir com situações sociais (Del Prette e Del Prette, 2009). Na criança, a habilidade que melhor interagiu com o repertório das mães foi a de *Autocontrole*, que está ligada ao controle emocional diante de situações interpessoais. A relação entre essas habilidades pode ser apresentada diante de uma convivência familiar adequada. Segundo Del Prette e Del Prette, (2008), o autocontrole está ligado à expressividade das emoções. Falar sobre os próprios sentimentos requer, além de um controle sobre as próprias emoções, a existência de um lugar que proporcione o suporte necessário

para uma relação de confiança. Dessa forma, pais com habilidades em conversação e desenvoltura social podem desenvolver, dentro do ambiente familiar, melhores condições de diálogo, o que por sua vez, possibilitaria aos filhos trabalharem os aspectos emotivos pela expressão de sentimentos e não de externá-los em comportamentos inadequados.

Entre as subescalas das habilidades sociais de mães e filhos, os dados que se destacaram se referem à correlação das habilidades de *Enfrentamento e auto-afirmação com risco*, que envolve situações de assertividade e controle da ansiedade de mães, com a habilidade de *Autocontrole* dos filhos, que por sua vez, também se refere em parte ao controle de situações ansiogênicas. No entanto, na relação entre mães e filhos, o melhor indicativo vicário ocorreu entre as habilidades sociais de *Conversação e desenvoltura social* das mães e de *Participação* dos filhos, pois ambas estão direcionadas ao desempenho de habilidades, nas interações sociais. Portanto, diante do olhar da teoria social cognitiva (Bandura, 1986) esses dados podem ser interpretados de forma que, mães com boa participação em atividades sociais, possuem filhos com boas habilidades de interação social.

Ainda em relação às mães, outro dado que também chama a atenção é a presença da habilidade de *Auto-afirmação na expressão do sentimento positivo*, que expressa afetividade, em relação às habilidades de *Assertividade de enfrentamento* e de *Autocontrole* dos filhos. Além da proximidade que as habilidades de assertividade e autocontrole possuem com os aspectos de afetividade, o que mais se destaca nessa relação é a possibilidade de visualizar no desenvolvimento de padrões afetivos do contexto familiar, indicativos para a formação de outras habilidades.

Quanto aos resultados apresentado entre as correlações de pais e filhos, A habilidade social dos pais que melhor se correlacionou com o *repertório social* dos filhos foi a de *Enfrentamento e auto-afirmação com risco (HSP-1)*, que se relaciona com a assertividade e o controle da ansiedade. Em relação aos filhos, a habilidade social que mais bem se relacionou com o repertório dos pais foi a de *Participação (RSH-4)*, que está ligada ao relacionamento social. A participação social mantém importante vínculo com a interação social no ambiente escolar, sendo considerada importante ferramenta ao desempenho acadêmico, por meio de aspectos que potencializam o desenvolvimento da aprendizagem em sala de aula, bem como na qualidade com os fatores de relacionamento interpessoal com os pares (Del Prette e Del Prette, 2008).

Dessa forma, o resultado mais expressivo da relação entre pais e filhos ocorreu entre a habilidade de *Auto-exposição a desconhecidos e situações novas (HSP-4)*, voltada aos aspectos de abordagem social, com a habilidade de *Participação (RSH-4)*, que também se

dirige aos fatores de interação social. Portanto, a interação entre pais e filhos, refletida nos aspectos da formação social, pode ser explicada por meio dos processos vicários. Esse aspecto de vicariedade entre os fatores sociais também foi observado na relação entre mães e filhos dessa pesquisa. Indicativos de uma relação vicária entre pais e filhos também foram encontrados na correlação entre as habilidades de *Enfrentamento e auto-afirmação com risco (HSP-1)* e de *Assertividade de enfrentamento (RSH-2)*, uma vez que ambas se referem aos mecanismos da assertividade. Por fim, mais um resultado entre pais e filhos, que também reforça outros dados desse estudo, ocorre diante da relação estabelecida entre os fatores de *Afetividade* dos pais com os aspectos de *Assertividade e Participação* dos filhos.

Em concordância com os resultados dessa pesquisa que apresentam um indicativo de vicariedade, Del Prette e Del Prette (2008) relata que nos primeiros anos de vida, a relação de aprendizagem da criança depende intensamente dos pais, uma vez que essas copiam até os seus padrões emocionais. Portanto, junto aos mecanismos de aprendizagem exercidos pela TSC é possível compreender que as primeiras habilidades sociais aprendidas no âmbito familiar, sejam influenciadas por meio da relação vicária estabelecidas com os pais. Este indicador mostra a importância de padrões adequados de reprodução de comportamentos sociais, dentro do contexto familiar. Dessa forma, quando nos referimos aos pais como modelos de educação social, estamos nos referindo principalmente sobre a prática que esses apresentam e não apenas sobre o que versam ensinar. “No entanto, as instruções frequentemente não são seguidas, especialmente quando elas divergem da maneira de se comportar daquele que a forneceu, trazendo sentido a expressão popular “um exemplo vale mais que muitas palavras” (RÍOS, DEL PRETTE E DEL PRETTE, 2002, p. 276).

Diante do questionamento de verificar se a “*relação entre as habilidades sociais dos pais e as habilidades sociais dos filhos poderia se apresentar positivamente ilustrada pela análise dos princípios vicários da teoria social cognitiva*”. Relatamos que de modo geral, foi possível traçar alguns aspectos importantes entre a relação das Habilidades sociais de mães e pais, com o repertório de habilidades sociais das crianças. Quando realizada uma correlação geral entre essas variáveis, parte delas se apresentaram em direção as relações moderadas. No caso de uma apreciação mais detalhada, foram encontrados sinais de uma relação vicária, porém, em níveis mais reduzidos. Dessa forma, embora os resultados tenham sido satisfatórios, diante da importância da aprendizagem vicária, temos a certeza de que esta forma de aprendizagem precisa ser trabalhada por meio de outros tipos de análises. Portanto, incluímos nessa observação, sobre a importância da utilização de instrumentos que trabalhem o tema da aprendizagem vicária de forma ainda mais específica e adequada.

7.6 - Contribuições práticas para ciência e exercício da profissão

Com a intenção de formular algumas indicações do trabalho realizado, para possíveis aproveitamentos práticos, trazemos aqui as principais informações colhidas ao longo dessa pesquisa e diante delas realizamos algumas inferências na forma como podem ser trabalhadas no contexto psicoeducativo.

No decorrer desta pesquisa observamos que as habilidades sociais além de serem fatores qualificativos do relacionamento interpessoal, encontram-se bem relacionadas aos aspectos de saúde e educacionais (Del Prette e Del Prette, 1999; 2001, Feitosa, 2008; 2013). O autoconceito, além de referir-se ao conjunto de percepções que o indivíduo possui sobre si mesmo é inicialmente construído na interação da pessoa com seu ambiente familiar, sendo a qualidade deste um fator determinante nesta formação. Por sua vez, o suporte familiar se configura como principal mediador da relação entre a criança e o social, além de influenciar intensamente sobre a forma como esta percebe a si mesma e o mundo que vive.

Ao entender que o autoconceito, as habilidades sociais e o suporte familiar participam de uma relação triádica e bidirecional, isto nos permite inferir que qualquer ação de modificação direcionada a um desses determinantes poderá refletir diretamente nos outros. Portanto, além da possibilidade de serem trabalhadas individualmente, essas variáveis podem ser reunidas em formatos de intervenções mais abrangentes.

Portanto, a disposição interativa entre fatores afetivos, cognitivos e comportamentais, pode servir aos profissionais da área, como uma possível ferramenta que auxilia a visualizar com maiores possibilidades de compreender a saúde e a educação como determinantes recíprocos. Dessa forma, é preciso repensar meios de formular intervenções que possam estabelecer a aproximação entre a criança, seu ambiente escolar e familiar.

Neste sentido, o Treinamento de Habilidades Sociais (THS) se caracteriza pelo objetivo de trabalhar pela superação dos déficits e dificuldades interpessoais, por meio da maximização do repertório de comportamentos sociais (Del Prette e Del Prette, 1999; 2008). Feitosa (2008) se refere ao THS como instrumento para elevar o nível de competência social, oferecendo ao indivíduo melhores condições para administrar a sua vida pessoal e interpessoal, produzindo assim, mais qualidade à saúde e o bem-estar.

Assim, compreendemos o THS como um possível modelo de intervenção para trabalhar de forma simultânea os aspectos sociocognitivos envolvidos na relação entre o autoconceito, as habilidades sociais e o suporte familiar. Em conjunto a este modelo de

intervenção, visualizamos também a possibilidade de que estes aspectos sejam desenvolvidos no referido treinamento, com base nos princípios da teoria sociocognitiva de Bandura.

Ainda nessa direção, através de uma intervenção de THS, visualizamos a possibilidade de trabalhar a modificação de um autoconceito negativo, de uma criança. Compreendemos a possibilidade desta ocorrência, por meio do fortalecimento da competência social, que por sua vez, ao transformar os padrões de convivência interpessoal, diante da aquisição de novas habilidades, estará modificando o conceito da pessoa sobre suas capacidades e consequentemente a forma de se autoperceber. Um ponto essencial da teoria de Bandura a ser desenvolvido no THS é a aprendizagem exercida por meio da modelação (Ríos, Del Prette e Del Prette, 2002), a qual pode servir de base para a reprodução de atividades psicoeducativas, onde crianças e adultos podem aprender entre si modelos efetivos de interação familiar e social. Finalmente esta forma de intervenção poderá então servir como instrumento para promover maior qualidade de vida e, consequentemente, construir modelos de interação social, mais pró-ativos e saudáveis.

8 – CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao exercer uma análise geral sobre todos os dados obtidos nesta investigação, naturalmente nos leva a refletir sobre as limitações que se apresentaram em seus distintos momentos. Embora a quantidade de participantes tenha alcançado um número significativo, entendemos que por se tratar da quantidade de variáveis existentes nessa pesquisa e, sobretudo pela importância que essas exercem aos fatores interpessoais e do desenvolvimento, seria importante atingir uma quantidade ainda maior de participantes. Outro aspecto a ser notificado se refere ao fato de que esta pesquisa não caracterizou a amostra local, na oportunidade em que poderia trabalhar também a importância de algumas características socioculturais em relação aos dados encontrados. Por fim, não querendo esgotar todas as limitações encontradas aqui, pontuamos ainda que em relação à aprendizagem vicária, verificada entre pais e filhos, encontramos uma carência em relação a instrumentos que possibilitassem estabelecer uma análise mais profunda e fidedigna sobre o tema.

Refletindo sobre a natureza da relação entre a percepção do autoconceito, do suporte familiar e o repertório de habilidades sociais das crianças e ainda de suas mães e pais, foi verificado que ambas as variáveis se apresentaram reciprocamente bem relacionadas entre si. Esses resultados foram submetidos à análise, sob a luz da teoria sociocognitiva de Albert Bandura, onde se mostraram coerentes com seus princípios, fundamentalmente no que diz respeito ao determinismo recíproco, verificado na reciprocidade triádica entre os elementos investigados. E também nas possíveis indicações aos processos de aprendizagem vicária, ilustradas na relação entre as habilidades sociais das crianças e de suas respectivas mães e pais.

O resultado mais significativo deste trabalho ficou registrado entre a relação da percepção do autoconceito e do suporte familiar das crianças. Os indicadores além de recíprocos apontam para uma relação consistente entre ambos. Quanto à presença das habilidades sociais nesta interação, verificou-se que as mesmas se apresentaram como fatores fundamentais à construção dessa relação. Se referindo ainda as habilidades sociais, outro dado que chamou nossa atenção, quanto à natureza dessa relação é o fato de que as habilidades sociais de mães e pais apresentaram-se muito bem estabelecidas entre si e com as autopercepções das crianças, o que mostra o caráter de importância dessas habilidades no processo de formação do autoconceito e do suporte familiar.

Portanto, visualizamos com muita importância a possibilidade deste estudo servir de base para a formulação de novos trabalhos. Esperamos também que estes possam, sobretudo,

corrigir os equívocos apresentados na metodologia desta pesquisa e com maior precisão apontarem sempre em direção a novos caminhos, que por sua vez nos possibilitem navegar pelos mares do conhecimento, em barcos cada vez mais seguros. Assim, desejamos então que novos programas de assistência à saúde e educação sejam desenvolvidos buscando trabalhar com maior seriedade a importância dos aspectos sociocognitivos e do suporte familiar, para o processo de formação de uma “criança”. Finalmente, nos referimos a estas por reconhecermos nelas a forma de representação mais legítima existente nesse imenso processo de ida e vinda percorrido pelo ser humano, em busca do seu autoconhecimento.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AZZI, Roberta Gurgel; POLYDORO, Soely Aparecida Jorge. **Auto-eficácia**: em diferentes contextos. Campinas, SP: Alínea, 2006.

BANDEIRA, marina. et al. Comportamentos problemáticos em estudantes do ensino fundamental: características da ocorrência e relação com habilidades sociais e dificuldades de aprendizagem. **Estudos em psicologia**, 11(2), 199-208, (2006).

BANDURA, Albert. **Modificação do comportamento**. Rio de Janeiro, Interamericana, 1979.

BANDURA, Albert. Behavior theory and the models of man. **American Psychologist**, Washington – DC, v. 29, p. 859-869, 1974.

BANDURA, Albert. **Social Foundations Of Thought and Action: a social cognitive theory**. New Jersey, NJ: Englewood Cliffs, Prentice Hall, 1986.

BANDURA, Albert. Moral disengagement in the perpetration of inhumanities. **Personality and Social Psychology Review**, v. 3, 193-209, 1999.

BANDURA, Albert; ROSS, Dorothea e ROSS, Sheila A. Transmission of aggression through imitation of aggressive models. First published in: **Journal of abnormal and social psychology**, 63, 575-582, 1961.

BANDURA, Albert; BARBARANELLI, Claudio; CAPRARA, Gian Vittorio e PASTORELLI, Concetta. Mechanisms of moral disengagement in the exercise of moral agency. **Journal of Personality and Social Psychology**, 71, 364-374, 1996.

BANDURA, Albert; AZZI, Roberta Gurgel; POLYDORO, Soely. **Teoria social cognitiva: conceitos básicos**. Porto Alegre, Artmed, 2008.

BAPTISTA, Makilim Nunes. **Inventário de Percepção de Suporte Familiar (IPSF)**. São Paulo: Vetor, 2009.

BOLSONI-SILVA, Alessandra Turini. Habilidades sociais educativas, variáveis contextuais e problemas de comportamento: Comparando pais e mães de pré-escolares. 2003. 178 p. Dissertação de Doutorado. Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, SP.

BOLSONI-SILVA, Alessandra Turini; DEL PRETTE, Almir; DEL PRETTE, Zilda Aparecida Pereira. Relacionamento pais-filhos: um programa de desenvolvimento interpessoal em grupo. **Psicologia Escolar e Educacional**, Campinas – SP, v. 3, nº 3, p. 203-215, 2000.

BOLSONI-SILVA, Alessandra Turini; DEL PRETTE, Almir. O que os pais falam sobre suas habilidades sociais e de seus filhos? **Argumento**, Jundiaí – SP, v.3, nº 7, p. 71-86, 2002.

BOLSONI-SILVA, A. T; MARTURANO, E. M. A. Práticas educativas e problemas de comportamento: uma análise à luz das habilidades sociais. **Estudos de Psicologia**, v. 7, nº 2, p. 227-235, 2002.

BOLSONI-SILVA, A. T.; MARTURANO, E. M. A qualidade da interação entre pais e filhos e sua relação com problemas de comportamento de pré-escolares. **Estudos sobre habilidades sociais e relacionamento interpessoal**, p. 89-104, 2006.

BOLSONI-SILVA, A.T; DEL PRETTE. Almir; OISHI, Jorge. Habilidades sociais de pais e problemas de comportamento de filhos. **Argumento**. Jundiaí – SP, Ano V, nº 9, p. 11-29, 2003.

BRANDÃO, Edna Maria. **Percepção do suporte familiar e autoconceito em crianças e adolescentes acolhidos institucionalmente e em família**. 2011. 98 p. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Programa de pós-graduação stricto sensu em psicologia da Universidade São Francisco.

BRASIL. MINISTÉRIO DA SAÚDE. **Resolução 196/96 do Conselho Nacional de Saúde/MS sobre diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisa envolvendo seres humanos**. Diário Oficial da União, 10 de outubro de 1996.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei Federal 8.069/1990. Brasília, 1990.

CABALLO, V. E. & BUELA, G. Diferencias conductuales, cognoscitivas y emocionales entre sujetos de alta e baja habilidade social. **Revista de Análises Del comportamiento**, 4, 1-19. 1989.

CAMPOS, Luiz Fernando de Lara. **Métodos e Técnicas de Pesquisa em Psicologia**. 3. ed. Campinas, SP: Alínea, 2004.

CAPRARA, Gian Vittorio; BARBARANELLI, Claudio; PASTORELLI, Concetta; BANDURA, Albert, e ZIMBARDO, Philip G. Prosocial foundations of children's academic achievement. **American Psychological Society**, v.11, nº4, p. 302-306, 2000.

CARDOZO, Alcides; SOARES, Adriana Benevides. Habilidades sociais e o envolvimento entre pais e filhos com deficiência intelectual. **Psicologia Ciência e Profissão**, Brasília – DF, v. 31, nº1, p. 110-119, 2011.

CARNEIRO, Gabriela Raeder da Silva; MARTINELLI, Selma de Cássia; SISTO, Fermino Fernandes. Autoconceito e dificuldades de aprendizagem na escrita. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre – RS, v. 16, nº 3, p. 427 – 434, 2003.

CARNEIRO, Rachel Shimba et al. Qualidade de vida, apoio social e depressão em idosos: relação com habilidades sociais. **Psicologia: Reflexão e Crítica**. Porto Alegre – RS, v. 20, nº 2, p. 229 – 237, 2007.

CIA, Fabiana. et al. Habilidades sociais parentais e o relacionamento entre pais e filhos. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 11, n. 1, p. 73-81, jan./abr. 2006.

CIA, Fabiana; BARHAM, Elizabeth Joan. Estabelecendo relação entre autoconceito e desempenho acadêmico de crianças escolares. **Psico**, Porto Alegre, PUCRS, v. 39, nº 1, p. 21-27, jan./mar, 2008.

CIA, Fabiana; BARHAM, Elizabeth Joan. Repertório de habilidades sociais, problemas de comportamento, autoconceito e desempenho acadêmico de crianças no início da escolarização. **Estudos de Psicologia**, Campinas – SP, v. 26, p. 45-55, 2009.

CIA, Fabiana; PAMPLIN, Renata Christian de Oliveira; DEL PRETTE, Zilda Aparecida Pereira. Comunicação e participação pais-filhos: correlação com habilidades sociais e problemas de comportamento dos filhos. **Paidéia**, v. 16, n. 35, p. 395-408, 2006.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 3ª Ed. São Paulo: Cortez, 1998.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Código de Ética Profissional do Psicólogo**. Resolução nº 010/05, Brasília, 2005.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Resolução para pesquisa com seres humanos**. Resolução nº 016/2000, Brasília, 2000.

COLACITI, Alethéa Kennerly. A construção do autoconceito na infância: sua importância no processo de desenvolvimento da criança. **Revista Científica Eletrônica de Psicologia** – ISSN: 1806 – 0625. Ano IV, nº 7, novembro de 2006.

COLE, M; COLE, S. R. **O desenvolvimento da criança e do adolescente**. Porto Alegre – RS, Artmed, 2004.

COSTA, Anna Edith Bellico. In: Teoria social cognitiva: Conceitos básicos. **Modelação**. Porto Alegre, Artmed, 2008. p. 123-148.

COZBY, PAUL C. **Métodos de pesquisa em ciências do comportamento**. São Paulo: Atlas, 2003.

CRUZ, Ana Sofia Matias Rodrigues da Silva. (2000) **Violência e suporte familiar auto-conceito e delinquência na adolescência**: estudo exploratório numa amostra de adolescentes do ensino secundário. Monografia. Universidade Fernando Pessoa, Porto. Portugal. Acesso em 04 de Junho 2013 <http://www.bdigital.ufp.pt>. 2000, 118 p.

CUNHA, Claudia Araújo; SISTO, Fermino Fernandes; MACHADO, Fernanda. Autoconceito e reconhecimento de palavras em crianças do ensino fundamental. **Avaliação Psicológica**, Porto Alegre – RS. v. 6, nº 2, p. 147-156, 2007.

D'AVILA-BACARJI, Keiko Maly Garcia; MARTURANO, Edna Maria; ELIAS, Luciana Carla dos Santos. Recursos e adversidades no ambiente familiar de crianças com desempenho escolar pobre. **Paidéia**, Ribeirão Preto – SP. v. 15, nº 30, p. 43 – 55, 2005.

D'AVILA-BACARJI, Keiko Maly Garcia; MARTURANO, Edna Maria; ELIAS, Luciana Carla dos Santos. Suporte parental: um estudo sobre crianças com queixas escolares; **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 10, n. 1, p. 107-115, jan./abr. 2005.

DEL PRETE, Zilda Aparecida Pereira.; DEL PRETTE, Almir. Desenvolvimento interpessoal e educação escolar: o enfoque das habilidades sociais. **Temas em Psicologia**, Ribeirão Preto – SP, v. 6, nº 3, p. 205 – 215, 1998.

DEL PRETTE, Zilda Aparecida Pereira; DEL PRETTE, Almir. **Psicologia das habilidades sociais**: teoria e educação. 3. ed. Petrópolis, Vozes, 1999.

DEL PRETTE, Almir; DEL PRETTE, Zilda Aparecida Pereira. **Psicologia das relações interpessoais**: Vivências para o trabalho em grupo. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

DEL PRETTE, Almir; DEL PRETTE, Zilda Aparecida Pereira. No contexto da travessia para o ambiente de trabalho: treinamento de habilidades sociais com universitários. **Estudos de Psicologia**, Campinas – SP, v. 8, nº 3, p. 413 – 420, 2003.

DEL PRETTE, Zilda Aparecida Pereira; DEL PRETTE, Almir. In: Habilidades sociais, desenvolvimento e aprendizagem. **Habilidades sociais e dificuldades de aprendizagem: Teoria e pesquisa sob um enfoque multimodal**. Campinas – SP, 2003, p. 167 – 206.

DEL PRETTE, Zilda Aparecida Pereira; DEL PRETTE, Almir. **Sistema multimídia de habilidades sociais de crianças (SMHSC-Del-Prette)**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.

DEL PRETTE, Zilda Aparecida Pereira; DEL PRETTE, Almir. **Psicologia das habilidades sociais na infância**: Teoria & Prática. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

DEL PRETTE, Zilda Aparecida Pereira; DEL PRETTE, Almir. **Inventário de Habilidades Sociais (IHS-Del-Prette)**: manual de aplicação, apuração e interpretação. 4. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2009.

DENTELLO, Frederico. **Análise do conceito de eu em James e Skinner**. 2009. (Dissertação de mestrado). Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, Brasil.

DESSEN, Maria Auxiliadora; POLÔNIA, Ana da Costa. A família e a escola como contextos de desenvolvimento humano. **Paidéia**, Ribeirão Preto – SP, v 17, nº 36, p. 21-32, 2007.

ELIAS, Luciana Carla dos Santos Elias; MARTURANO, Edna Maria. In: Vulnerabilidade e proteção: indicadores na trajetória de desenvolvimento do escolar. **Habilidades de solução de problemas interpessoais e a prevenção dos problemas de comportamento em escolares**. São Paulo, Casa do Psicólogo, 2004, p. 197 – 215.

FEITOSA, Fábio Biasotto. Habilidades sociais e dificuldades de aprendizagem na interface da educação com a saúde. **Revista Científica FACIMED**, Cacoal - RO v.1, nº 1, p. 1-19, 2008.

FEITOSA, Fábio Biasotto. et al. Explorando relações entre o comportamento social e o desempenho acadêmico em crianças. **Estudos e Pesquisa em Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 2, p. 442-455, 2011.

FEITOSA, Fábio Biasotto. Habilidades sociais e sofrimento psicológico. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, Rio de Janeiro, v. 65, nº1, p. 38-50, 2013.

FEITOSA, Fábio Biasotto; DEL PRETTE, Zilda Aparecida Pereira; MATOS, Margarida Gaspar. Definição e avaliação das dificuldades de aprendizagem (I): os impasses na operacionalização dos distúrbios de aprendizagem. **Revista de Educação Especial e Reabilitação**, Lisboa, v, 13, nº 4, 33-46, 2006.

FEITOSA, Fábio Biasotto; DEL PRETTE, Zilda A. P.; DEL PRETTE, Almir. Habilidades sociais e rendimento acadêmico: a função mediadora da competência cognitiva. **Temas em Psicologia**. v. 20, nº 1, p. 61 – 70, 2012.

FERREIRA, Andresa Aparecida. A relação entre autoconceito e desempenho escolar em crianças e adolescentes. **Revista Eletrônica Diálogos Acadêmicos**, 2ª ed. 2008. Disponível em: www.semar.edu.br/revista/downloads/edição2/ArtigoAndresaN2.pdf. Acesso em 9 de Abril. 2013.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

GOMIDE, Paula Inez Cunha. In. Habilidades sociais desenvolvimento e aprendizagem. **Estilos Parentais e comportamento anti-social**. Campinas, Alínea, 2003. P. 21-60.

GONÇALVES, Elaine Sabino; MURTA, Sheila Giardini. Avaliação dos efeitos de uma modalidade de treinamento de habilidades sociais para crianças. **Psicologia: reflexão e crítica**, v. 21, n. 3, p. 430-436, 2008.

GONZÁLEZ-PIENDA, Julio A. et al. Autoconcepto, autoestima y aprendizaje escolar. **Psicothema**, Principado de Asturias – Espanha. v. 9, nº 2, p. 271-289, 1997.

HAMACHECK, Don. Self-concept and school achievement: Interaction Dynamics and a tool for assessing the self-concepts component. **Journal of Counseling & Development**, v, 73, nº 4, p. 419-425, 1995.

KREPPNER, K. The child and the family: interdependence in developmental pathways. **Psicologia: Teoria e pesquisa**, Brasília – DF, v. 16, nº 1, p. 11-22, 2000.

LOOS, Helga; CASSEMIRO, Ligia Fernanda Keske. Percepções sobre a qualidade da interação familiar e crenças autorreferenciadas em crianças. **Estudos de Psicologia (Campinas)**, v. 27, n. 3, p. 293-303, 2010.

MEDEIROS, Paula Cristina. et al. A auto-eficácia e os aspectos comportamentais de crianças com dificuldade de aprendizagem. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre - RS, v, 13, nº 3, p. 327-336, 2000.

MUIJS, R. Daniel. Predictors of academic achievement and academic self-concept: a longitudinal perspective. **British Journal of Educational Psychology** – U. S. v. 67, nº 3, p. 263-277, September, 1997.

MURTA, Sheila Giardini. Aplicações do treinamento em habilidades sociais: Análise da produção nacional. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre – RS, v, 18, nº 2, p. 283-291, 2005.

NEVES, Silvia Pina; FARIA, Luísa – Auto-conceito e auto-eficácia: semelhanças, diferenças, inter-relações e influência no rendimento escolar. Revista da Faculdade de ciências humanas e sociais. Porto: Edições Universidade Fernando Pessoa, p. 206-218, 2009.

NISHIKAWA, Saori; SUNDBOM, Elisabet; HÄGGLOF, Bruno. Influence of parental rearing on adolescent self-concept and mental health in Japan. **Journal of Child and Family Studies**, Springer – US. v. 19, nº 1, p. 57-66, 2010.

OKANO, Cynthia Barroso; LOUREIRO, Sonia Regina. In: Vulnerabilidade e proteção: indicadores na trajetória de desenvolvimento do escolar. **O autoconceito de crianças com dificuldades de aprendizagem atendidas em um programa de suporte psicopedagógico**. São Paulo, Casa do Psicólogo, 2004. p. 157-177.

PAIVA, Maria Olímpia Almeida. **A dinâmica do autoconceito na disrupção escolar: um estudo com alunos do 3º ciclo do ensino básico**. 2009, 102 p. Tese de pós-doutorado (Escola de estudos pós-graduados e de investigação) – Universidade Fernando Pessoa – Porto.

PAJARES, Frank; OLAZ, Fabián. In: Teoria social cognitiva: Conceitos básicos. **Teoria social cognitiva: uma visão geral**. Porto Alegre, Artmed, 2008. p. 97-114.

PARREIRA, V. L. C; MARTURANO, Edna Maria. Crianças Com Queixas de Dificuldades Escolares: Um procedimento para sondagem de problemas de comportamento através do relato das mães. **Psico**, Porto Alegre, v. 27, nº1, p. 23-45, 1996.

PEREIRA, Camila de Sousa; CIA, Fabiana; BARHAM, Elizabeth Joan. Autoconceito, habilidades sociais, problemas de comportamento e desempenho acadêmico na puberdade: Inter-relações e diferenças entre sexos. **Interação em Psicologia**, Curitiba – PR, v. 12, nº 2, p. 203-213, jul./dez. 2008.

PEIXOTO, Francisco José Brito. **Auto-Estima, Autoconceito e Dinâmicas Relacionais em Contexto Escolar**: Estudo das relações entre auto-estima, autoconceito, rendimento acadêmico e dinâmicas relacionais com a família e com os pares em alunos do 7º, 9º e 11º anos de escolaridade. 2003. 419 p. Dissertação (Doutoramento em Psicologia), Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, Braga.

RIGOTTO, Daiene Marcela. Evidencias de validade entre suporte familiar, suporte social e autoconceito. 2006. 115 p. Dissertação de Mestrado. Universidade São Francisco. Itatiba – São Paulo.

RÍOS, S. M. R.; DEL PRETTE, A. E DEL PRETTE, Z. In: Sobre comportamento e cognição: Contribuições para a construção da teoria do comportamento. **A importância da Teoria da aprendizagem social na constituição da área do treinamento de habilidades sociais**. Santo André, Esetec, 2002. p. 269-283.

ROCHA, Ana Paula de Melo Figueiredo. **O autoconceito dos idosos**. 2007, 180 p. Dissertação (Mestrado em Psicogerontologia) – Faculdade de Medicina de Lisboa, Universidade de Lisboa, Lisboa.

RODRIGUES, Yara. **Autoridade familiar, autoconceito e valores: um estudo com alunos do 7º, 9º, e 11º anos de escolaridade**. 2011, 141 p. Dissertação de mestrado (Instituto de Educação da Universidade de Lisboa), Universidade de Lisboa, Lisboa.

SÁNCHEZ, Aurélio Villa; ESCRIBANO, Elena Auzmendi. **Medição do autoconceito**. Bauru – SP, Edusc, 1999.

SERPA, Alexandre Luiz de Oliveira. **Autoeficácia, autoconceito e ansiedade em uma avaliação em largaescala e sua relação com o desempenho escolar**. 2012. 80 p. Dissertação de mestrado (Programa de Pós-graduação em Educação), Universidade Federal de Juiz de Fora. MG, Brasil.

SHAVELSON, Richard J.; HUBNER, Judith J.; STANTON, George C. Self-concept: Validation of construct interpretations. **Review of educational research**, v. 46, nº 3, p. 407-441, Summer, 1976.

SILVA, B. C. L. (2009). **O autoconceito em crianças e pré-adolescentes numa amostra de famílias de origem e famílias de acolhimento**. Monografia. Universidade Fernando Pessoa. Porto. Portugal. Acesso em 25 de março de 2012. Disponível em <http://www.bdigital.ufp.pt>.

SIMÕES, Joana Vargas; MATA, Lourdes. Autoconceito e motivação para as aprendizagens em crianças de 1º e 2º ano de escolaridade. 12º Colóquio internacional de psicologia e educação: educação, aprendizagem e desenvolvimento: olhares contemporâneos através da investigação e da prática. **Autoconceito e motivação para as aprendizagens em crianças do 1º e 2º ano de escolaridade**. ISPA – Instituto Universitário, p. 506 – 520, 2012.

SISTO, F. F; MARTINELLI, S. C. **Escala de Autoconceito Infante Juvenil**. São Paulo: Vetor, 2004.

SOUZA, Mayra Silva; BAPTISTA, Makilim Nunes. Associações entre suporte familiar e saúde mental. **Psicologia Argumento**, Curitiba – PR, v, 26, nº 54, 207-215, 2008.

STEVANATO, Indira Siqueira; LOUREIRO, Sonia Regina; LINHARES, Maria Beatriz Martins. Autoconceito de crianças com dificuldades de aprendizagem e problemas de comportamento. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 8, nº 1, p. 67-76, jan/jun. 2003.

WEBER, L. N. D.; SALVADOR, A. P. V.; BRANDENBURG, O. J. Qualidade de interação familiar: instrumentos de medida e programas de prevenção. **Estudos sobre habilidades sociais e relacionamento interpessoal**, p. 125-142, 2006.

APÊNDICES

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA CRIANÇA

Projeto: Suporte Familiar e o Desenvolvimento Sociocognitivo da Criança

Pesquisador responsável: Eduardo Sarmento de Rezende, acadêmico do Programa de Pós-Graduação em Psicologia – Mestrado/MAPSI da Universidade Federal de Rondônia - UNIR./ Comitê de Ética em Pesquisa / NUSAU / UNIR / Sala 214 – 2C / Bloco de Departamentos / Campus Unir.

TERMO DE ESCLARECIMENTO

A criança sob sua responsabilidade está sendo convidada a participar do estudo (SUPORTE FAMILIAR E O DESENVOLVIMENTO SOCIOCOGNITIVO DA CRIANÇA), por conter os atributos necessários, que possibilitam a realização desta atividade de pesquisa. Os avanços na área das ciências ocorrem através de estudos como este, por isso a participação da criança é importante. O objetivo deste estudo é analisar a relação existente entre o suporte familiar e o desenvolvimento social e emocional da criança, no contexto escolar. Caso haja concordância em relação à participação da criança nesta pesquisa, informamos que a colaboração desta, consistirá em responder individualmente, a questionários, claramente apresentados ao senhor e/ou senhora, pai/mãe e/ou responsável direto pela guarda da criança, e apresentar também à própria criança, após ser autorizada a fazer parte deste estudo. Durante o decorrer da pesquisa, não se pretende realizar nenhum procedimento que traga qualquer desconforto ou risco à vida da criança, porém, caso haja a possibilidade de que eles ocorram, tanto a criança, bem como o senhor e/ou senhora responsável, terão a disposição, apoio profissional, direcionado e referente ao desconforto gerado pela atividade em pesquisa.

Você e a criança, sob sua responsabilidade poderão obter todas as informações que quiserem; a criança poderá ou não participar da pesquisa e o seu consentimento poderá ser retirado a qualquer momento, sem que ela tenha qualquer tipo de prejuízo diante de sua escolha. Pela participação da criança no estudo, você nem a criança receberão qualquer valor em dinheiro, mas haverá a garantia de que todas as despesas necessárias para a realização da pesquisa não serão de sua responsabilidade. Comprometo-me ainda a manter sigilo sobre os dados coletados, ou seja, não serão divulgados nomes, endereço ou qualquer informação que possa levar à identificação da escola ou dos participantes. As informações obtidas durante a pesquisa serão utilizadas apenas para fins científicos, podendo originar produções de trabalhos para publicação.

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – APÓS ESCLARECIMENTO

PROJETO: Suporte Familiar e o Desenvolvimento Sociocognitivo da Criança.

Eu, (_____), li e/ou ouvi o esclarecimento acima e compreendi o objetivo do estudo e o procedimento, ao qual, a criança sob minha responsabilidade será submetida. A explicação que recebi esclarece os riscos e benefícios do estudo. Entendi que eu e a criança sob minha responsabilidade somos livres para interromper a participação dela (*ou dele*) na pesquisa a qualquer momento, sem justificar a decisão tomada e que isso não irá interferir nela (*ou nele*), em qualquer atividade que esteja desempenhando, sobretudo as que estejam ligadas à saúde e/ou educação. Sei que o nome da criança não será divulgado, que não teremos despesas e não receberemos dinheiro por participar do estudo. Eu concordo com a participação da criança, neste estudo, desde que esta também concorde. Por isso ela (*ou ele*) assina (*caso seja possível*) junto comigo este Termo de Consentimento.

Porto Velho,.....//...2013.....

Assinatura do responsável legal

Documento de Identidade

Assinatura da criança

Documento de Identidade (se possuir)

Assinatura do pesquisador orientador

Telefone: Responsável pela pesquisa (69) 3229-4955 / 9238-3749 (EDUARDO SARMENTO DE REZENDE)

ORIENTADOR :

(FÁBIO BIASOTTO FEITOSA)

Comitê de Ética em Pesquisa / NUSAU / UNIR – Sala 214 – 2C / Bloco de Departamentos / Campus Unir.

IMPORTANTÍSSIMO: SEGUNDO DETERMINAÇÃO DA COMISSÃO NACIONAL DE ÉTICA EM PESQUISA, OS PESQUISADORES E OS SUJEITOS DA PESQUISA DEVERÃO RUBRICAR TODAS AS PAGINAS DO TERMO (APÓS A COLETA DE DADOS), UMA VIA DO TERMO DEVERÁ SER ENTREGUE AOS SUEJEITOS.

APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

PROJETO: Suporte Familiar e o Desenvolvimento Sociocognitivo da Criança

Pesquisador responsável: Eduardo Sarmiento de Rezende, acadêmico do Programa de Pós-Graduação em Psicologia – Mestrado/MAPSI da Universidade Federal de Rondônia - UNIR./ Comitê de Ética em Pesquisa / NUSAU / UNIR / Sala 214 – 2C / Bloco de Departamentos / Campus Unir.

TERMO DE ESCLARECIMENTO

Você está sendo convidado(a) a participar do estudo (SUPORTE FAMILIAR E O DESENVOLVIMENTO SOCIOCOGNITIVO DA CRIANÇA), por conter os atributos necessários, que possibilitam a realização desta atividade de pesquisa. Os avanços na área das ciências ocorrem através de estudos como este, por isso a sua participação é importante. O objetivo deste estudo é analisar a relação existente entre o suporte familiar e o desenvolvimento social e emocional da criança, no contexto escolar. Caso haja interesse em participar da pesquisa, informamos que sua colaboração, consistirá em responder individualmente, a um questionário, claramente apresentados ao senhor e/ou senhora, pai/mãe e/ou responsável direto pela guarda da criança. Durante o decorrer da pesquisa, não se pretende realizar nenhum procedimento que traga qualquer desconforto ou risco à sua vida, porém, caso haja a possibilidade de que eles possam ocorrer, o senhor ou senhora, terá a disposição, apoio profissional, direcionado e referente ao desconforto gerado pela atividade em pesquisa.

Você deverá obter todas as informações que desejar; poderá ou não participar da pesquisa e o seu consentimento pode ser retirado a qualquer momento, sem que tenha qualquer tipo de prejuízo diante de sua escolha. Por sua participação no estudo, você não receberá qualquer valor em dinheiro, mas haverá a garantia de que todas as despesas necessárias para a realização da pesquisa não serão de sua responsabilidade. Comprometo-me ainda a manter sigilo sobre os dados coletados, ou seja, não serão divulgados nomes, endereço ou qualquer informação que possa levar à identificação da escola ou dos participantes. As informações obtidas durante a pesquisa serão utilizadas apenas para fins científicos, podendo originar produções de trabalhos para publicação.

APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – APÓS ESCLARECIMENTO

PROJETO: Suporte Familiar e o Desenvolvimento Sociocognitivo da criança.

Eu,(_____), li e/ou ouvi o esclarecimento acima e compreendi o objetivo do estudo e o procedimento ao qual serei submetido (a). A explicação que recebi esclarece os riscos e benefícios do estudo. Eu entendi que sou livre para interromper minha participação na pesquisa a qualquer momento, sem justificar a decisão tomada e que isso não irá interferir qualquer atividade que eu esteja desempenhando, sobretudo as que estejam ligadas à saúde e/ou educação. Sei que meu nome e de minha família não será divulgado, que não tenho despesas e não receberei dinheiro por participar do estudo. Eu concordo em participar, deste estudo.

Porto Velho,.....//...2013.....

Assinatura do participante

Documento de Identidade

Assinatura do pesquisador

Telefone: Responsável pela pesquisa (69) 3229-4955 / 9238-3749 (EDUARDO SARMENTO DE REZENDE)

ORIENTADOR :

(FÁBIO BIASOTTO FEITOSA)

Comitê de Ética em Pesquisa / NUSAU / UNIR – Sala 214 – 2C / Bloco de Departamentos / Campus Unir.

IMPORTANTÍSSIMO: SEGUNDO DETERMINAÇÃO DA COMISSÃO NACIONAL DE ÉTICA EM PESQUISA, OS PESQUISADORES E OS SUJEITOS DA PESQUISA DEVERÃO RUBRICAR TODAS AS PAGINAS DO TERMO (APÓS A COLETA DE DADOS), UMA VIA DO TERMO DEVERÁ SER ENTREGUE AOS SUEJEITOS.

APÊNDICE C – TERMO DE AUTORIZAÇÃO DA ESCOLA – “A”

TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA A PESQUISA NA ESCOLA

À Direção da Escola

OSWALDO PIANA

Senhor Diretor

ANTÔNIO SALDANHA MARQUES

dirijo-me a Vossa Sênhoria no intuito de solicitar sua autorização para a realização de uma atividade de pesquisa nesta escola. O estudo “Suporte familiar e o Desenvolvimento sociocognitivo da criança” tem por objetivo analisar relação existente entre o suporte familiar e o desenvolvimento social e emocional da criança, no contexto escolar. É orientado pelo Dr. Fábio Biasotto Feitosa, docente do MAPSI/UNIR, e utilizará como recurso metodológico entrevistas individuais, que serão realizadas por meio de questionários. Os instrumentos de pesquisa, utilizados com os alunos (crianças) serão claramente apresentados ao senhor diretor, bem como a todos os responsáveis e participantes, envolvidos direta ou indiretamente com este estudo.

Esclareço que as atividades de pesquisa com as crianças, somente serão realizadas, após, consentimento dos participantes e responsáveis, por meio da assinatura de um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e serão realizadas de maneira a não interferir nas atividades escolares.

Informo também que a pesquisa será efetuada dentro dos preceitos éticos da ciência e em conformidade com a Resolução 196/1996 do Conselho Nacional de Saúde, tendo seu início somente após a análise e aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Rondônia e que a divulgação dos dados será feita mantendo-se sigilo em relação à escola e aos participantes.

Caso concorde com esta proposta solicito que assine a autorização abaixo.

Cordialmente,

Eduardo Sarmento de Rezende

AUTORIZAÇÃO

Autorizo o mestrando Eduardo Sarmento de Rezende a realizar a pesquisa conforme os termos mencionados acima.

Porto Velho, 01/07/2013.

Assinatura do Diretor

Antônio Saldanha Marques
Diretor
Port. 412/GAB/SEDUC
E.E.E.F.M. Dr. Osvaldo Piana

APÊNDICE D – TERMO DE AUTORIZAÇÃO DA ESCOLA – “B”

TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA A PESQUISA NA ESCOLA

À Direção da Escola E. E. E. F. M. Quinto Vargas

Senhor Diretor Adriano da Silva Rodrigues,

dirijo-me a Vossa Senhoria no intuito de solicitar sua autorização para a realização de uma atividade de pesquisa nesta escola. O estudo tem por objetivo analisar relação existente entre o suporte familiar e o desenvolvimento social e emocional da criança, no contexto escolar. É orientado pelo Dr. Fábio Biasotto Feitosa, docente do MAPSI/UNIR. O estudo utilizará como recurso metodológico entrevistas individuais, que serão realizadas por meio de questionários. Os instrumentos de pesquisa, utilizados com os alunos (crianças) serão claramente apresentados ao senhor diretor, bem como a todos os responsáveis e participantes, envolvidos direta ou indiretamente com este estudo.

Esclareço que as atividades de pesquisa com as crianças, somente serão realizadas, após, consentimento dos participantes e responsáveis, por meio da assinatura de um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e serão realizadas de maneira a não interferir nas atividades escolares.

Informo também que a pesquisa será efetuada dentro dos preceitos éticos da ciência e em conformidade com a Resolução 196/1996 do Conselho Nacional de Saúde, tendo seu início somente após a análise e aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Rondônia e que a divulgação dos dados será feita mantendo-se sigilo em relação à escola e aos participantes.

Caso concorde com esta proposta solicito que assine a autorização abaixo.

Cordialmente,
Eduardo Sarmento de Rezende

AUTORIZAÇÃO

Autorizo o mestrando Eduardo Sarmento de Rezende a realizar a pesquisa conforme os termos mencionados acima.

Porto Velho, 15/04/2013.

Adriano da Silva Rodrigues
Assinatura do Diretor (a)

Portaria 26/2012/PR/SEDUC 12/04/2012

Eduardo Sarmento de Rezende
Assinatura do supervisor (a)